



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELIS RODRIGUES FERNANDES LIMA

**A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
FEIRA DE SANTANA: ENTRE O DIZER E O FAZER**

Feira de Santana - BA
2014

ROSÂNGELIS RODRIGUES FERNANDES LIMA

**A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
FEIRA DE SANTANA: ENTRE O DIZER E O FAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientador: Luiz Antonio Ferraro Júnior

Feira de Santana – BA
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Lima, Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima

L71p A política pública da educação do campo em Feira de Santana : entre o dizer e o fazer / Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima. – Feira de Santana, 2014.

174 f. : il.

Orientador: Luiz Antonio Ferraro Júnior.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Educação do campo – Políticas públicas – Feira de Santana, BA. I. Ferraro Júnior, Luiz Antonio. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(814.22)(1-22)

ROSÂNGELIS RODRIGUES FERNANDES LIMA

**A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA:
ENTRE O DIZER E O FAZER**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferraro Júnior – Orientador

Profª Drª Silvana Lúcia da Silva Lima - (UFRB) – Primeira Examinadora

Profª Drª Antonia Almeida Silva - (UEFS) – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 26 de março de 2014

Resultado: _____

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo que vêm lutando por uma Educação do Campo na perspectiva da emancipação humana. Às professoras, à diretora, e às líderes comunitárias do distrito da Matinha dos Pretos, bem como à coordenadora da SME, que sempre me receberam de forma tão acolhedora. À minha família que a cada dia me desafiava a continuar nessa busca pelo conhecimento. E, por fim, a todos aqueles e aquelas que acreditaram que esta dissertação tem relevância, principalmente o meu orientador, Luiz Antonio Ferraro Júnior.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever as últimas linhas desta dissertação, aproveito para agradecer, pois gratidão para mim é um sentimento fundamental nessa trajetória. Então, meus sinceros agradecimentos ao meu Deus, o meu criador e mantenedor. Obrigada por me concederes forças para continuar a trilhar os caminhos deste estudo.

Ao meu esposo Fábio, pelo cuidado, carinho e pelas idas e vindas à Matinha dos Pretos. Você, meu querido, tem sido um grande companheiro nesta jornada e se tornou partícipe deste trabalho. Obrigada por tudo! Um beijo de gratidão no teu coração!

À minha filha, Milayne Lanayra, companheira de toda a vida e que já começa a enveredar pelas discussões no campo educacional. Mamãe só pode dizer obrigada pelas palavras de ânimo, incentivo e por você ter feito com tanto afinco a tradução e a correção do resumo em inglês.

Aos meus pais, Paulo Cesar e Maria Valda, pelo incentivo e apoio e pela demonstração de alegria em ver a sua filha construir e vencer mais uma etapa na vida. Suas orações foram fundamentais nesse processo. Obrigada, queridos!

Ao meu irmão Cezar, minha cunhada Márcia e minha sobrinha Vanessa, obrigada pelo carinho e incentivo.

Ao meu orientador, o Dr Luiz Antonio Ferraro Júnior, pelos diálogos ricos e pelas orientações precisas durante esta pesquisa.

Às professoras, Dr^a Antonia Almeida Silva e Dr^a Silvana Lúcia da Silva Lima, pelas considerações críticas tão relevantes para construção desta dissertação.

À minha amiga, Janeide Bispo, pelos diálogos e incentivos e, sobretudo, por viver e acreditar na Educação do Campo emancipatória. Amiga, sua vivência, saberes e fazeres foram/são fundamentais para mim! Obrigada por tudo!

A Jucélia Bispo, companheira de tantas discussões. Suas palavras me contagiaram e agora estou terminando o meu mestrado.

A Lais, da terceira turma do Mestrado, obrigada pelo apoio, por sempre me ouvir nos momentos difíceis deste caminhar. Minhas sinceras estimas para que você tão logo conclua o seu mestrado.

Aos professores, à coordenação e funcionários do PPGE/UEFS, sou grata pelas vivências e aprendizagens ao longo desses dois anos.

Aos meus colegas da turma de Mestrado 2012, só posso dizer obrigada pelos momentos vividos. Em especial, gostaria de destacar: Luciane, Urânia, Vanda, Manoel, Itamar e Edivan. Vocês são especiais!

Às queridas professoras e à gestora da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, às líderes comunitárias da Matinha dos Pretos, bem como à coordenadora da SME, obrigada pela participação ativa em minha pesquisa. Obrigada pelo carinho e acolhimento!

Aos colegas do grupo de elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Feira de Santana, muito obrigada pelas discussões tão relevantes para minha formação.

À Faculdade Adventista da Bahia, nas pessoas de Selena e Gal, muito grata pelo apoio incondicional dado a mim nesta jornada.

E, por fim, um sentimento de gratidão a todos e todas que fazem parte do distrito da Matinha dos Pretos, pela acolhida e pelos ensinamentos.

(...) A superação da propriedade privada é a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação, precisamente, porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se humanos, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo (MARX; ENGELS, 1983, p. 34).

RESUMO

Este texto dissertativo, resultado da pesquisa acadêmica desenvolvida no mestrado em Educação do PPGE – UEFS, analisa a questão da Educação do Campo, bem como o papel da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana, numa escola municipal da comunidade da Matinha dos Pretos. No transcorrer da pesquisa, buscou-se responder questões referentes aos desdobramentos e significados produzidos pela política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana. Buscou-se desvendar o significado do que se entende por educação enquanto processo de humanização, de formação humana, para entender a Educação do Campo. Contudo, para compreendê-la, no período histórico de 2002 a 2013, tornou-se necessário investigar sua essência a partir das lutas dos movimentos sociais pela terra e pela Reforma Agrária. Nas discussões entre os documentos e os conteúdos sobre Educação do Campo, buscou-se apresentar e entender as seguintes categorias: Estado, Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Trabalho, Educação, Formação Humana e Educação do Campo. Configura-se como uma pesquisa social com foco na abordagem qualitativa, utilizando os instrumentos de coleta de dados como a observação e a entrevista. Constitui-se como um trabalho de relevância social, política e científica, pois trata da Educação do Campo, bem como da implementação da política pública da Educação do Campo em Feira de Santana, mais especificamente no distrito da Matinha dos Pretos. Os escritos dialogam com autores que discutem a Educação do Campo e suas contradições e conflitos à luz do materialismo histórico dialético. Este texto apresenta em sua estrutura momentos distintos: a introdução, os capítulos com seus subtópicos e as considerações finais. A análise dos dados indicou, através das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, que a Educação do Campo em Feira de Santana não atende as especificidades dos sujeitos do campo, bem como revelou que não existem explicitamente ações compreendidas pela política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana-BA.

Palavras-chave: Educação do Campo. Política Pública da Educação do Campo. Trabalho. Emancipação.

ABSTRACT

This current text, the result of an academic research developed in PPGE – UEFS Masters in Education, analyzes the issue about Rural Education, as well as, how the national public policy for Rural Education has been developed in Feira de Santana, in a municipal school, located in the community of Matinha dos Pretos. During the study, the research sought to answer questions related to the developments and meanings of the national public policy for Rural Education of Feira de Santana. It also sought to reveal the meaning of what is meant by education as a process of humanization, and human development, to understand Rural Education. However, to comprehend the Rural Education in the historical period from 2002 to 2013, it became necessary to investigate it's essence from the struggles of social movements and agrarian reform. In the discussions between the documents and the contents about Rural Education, it attempted to present and understand the following categories: State, Public Policy, Education, Social Movements, Labor, Education, Human Development and Rural Education. This text is configured as a social research focusing on the qualitative approach using the tools of data collecting such as observation and interviews. It can be placed as a social, political and scientific relevant work, because it discuss Rural Education as well as the public policy for Rural Education implementation, more specifically, in the district of Matinha dos Pretos. This text dialogues with authors who discuss Rural Education and it's contradictions and conflicts based on Historical Dialectical Materialism. The data analysis indicated through the voices of the participating subjects of the research, showed that Feira de Santana's Rural Education doesn't obey the specificities of the people who live in the countryside, as well as, revealed that the actions made for the national public policy of Feira de Santana's Rural Education don't really happen in an explicit way.

Key words: Rural Education; Rural Education's; Public Policy; Labor; Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da localização do município de Feira de Santana na Bahia	31
Figura 2 Localização dos distritos de Feira de Santana	32
Figura 3 Etapas de desenvolvimento da pesquisa	39
Figura 4 Fachada da Fábrica de fécula e farinha de mandioca	126
Figura 5 Fachada da Minifábrica de doces e sequilhos	126
Figura 6 Fachada da Unidade de Beneficiamento de Fruta	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Total das Escolas da Rede Municipal de Ensino – Ano 2013	32
Tabela 2 Estrutura Fundiária de Feira de Santana (2006)	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Contradições entre agronegócio e campesinato

89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Lutas dos coletivos feirenses

113

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACOMA – Associação Comunitária da Matinha
CDA – Coordenação de Desenvolvimento Agrário
CFRs – Casas Familiares Rurais
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DIE – Divisão de Informações Educacionais
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAs – Escolas-Família Agrícolas
EMRMEL – Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite
I ENERA – I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETRAF-SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentária
MAB – Movimentos dos Atingidos por Barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MEC – Ministério da Educação
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
ONGS – Organizações não governamentais
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário

PEA – Projeto Escola Ativa
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQA – Paradigma da Questão Agrária
PROCAMPO – Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SME – Secretaria Municipal de Educação
STRFS – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
ULTABs – Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	O PROBLEMA DA PESQUISA	27
1.2	OBJETIVOS DO TRABALHO	27
1.3	O MÉTODO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	28
2	EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO HORIZONTE PARA A FORMAÇÃO HUMANA	42
2.1	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO OMNILATERAL	42
2.2	A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA	48
2.3	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	56
2.4	CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA: OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	64
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DE DISPUTA DE PROJETOS SOCIETÁRIOS	78
3.1	PROJETOS SOCIETÁRIOS: SOCIALISMO X CAPITALISMO	78
3.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO DO AGRONEGÓCIO: QUE EDUCAÇÃO É ESTA?	84
3.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VISÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA	93
4	A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA E AS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	101
4.1	A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA NO CONTEXTO DE LUTA PELA TERRA	101
4.2	O DISTRITO DA MATINHA DOS PRETOS: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA NA LUTA PELA TERRA	121
4.3	A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO TRATO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COTIDIANO ESCOLAR	136

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	169
	ANEXOS	173

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a política pública nacional da Educação do Campo do município de Feira de Santana. Para realização da pesquisa, tomou-se como referência a possível efetivação dessa política e suas contribuições para uma formação que garanta a emancipação dos sujeitos do campo. Foi desenvolvida em uma escola situada na zona rural do mencionado município. Este trabalho busca a compreensão das relações entre a Educação do Campo, a questão da terra e a emancipação social.

Assim, situa-se na problemática da questão agrária no contexto de Modo de Produção Capitalista e seus rebatimentos em relação à Educação do Campo, nos espaços escolares e não escolares dos grupos sociais. Para subsidiar o estudo, tomou-se como referência a Legislação Brasileira, as Diretrizes Operacionais para o Campo, as documentações da Secretaria Municipal de Educação e os saberes e fazeres da comunidade do Distrito da Matinha, no período de 2002 a 2013.

Marx e Engels (1999) dizem que, para que haja a compreensão da história, deve-se partir do real, do concreto, do empiricamente comprovável, e isto acontece por meio de indivíduos reais, com suas ações e condições materiais de vida. Assim, o lócus desta dissertação está representado por espaços aqui entendidos como históricos e não como sustentáculo ou receptáculo, mas como produto social planejado e resultante das funções ontológicas que fazem do homem ser humano, uma vez que:

Sociedade e espaço são como as duas faces do espelho. Vendo-se uma, está se vendo a outra; não como uma relação reflexa, mas como uma que vem da outra, como produtos recíprocos. A sociedade se produz, produzindo seu espaço; e o espaço se produz, produzindo a sociedade (...) (MOREIRA, 2009, p. 113).

Os estudos sobre as políticas públicas para a educação do/no campo no Brasil revelam a presença de diferentes tendências, enfoques e temáticas que mudaram ao longo do processo histórico da Educação do Campo. Então, para fins desta dissertação, considera-se que:

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc. [...] São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. É também uma forma de dominação [...]. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas competitividades (FERNANDES, 2006, p. 29).

Fernandes (2006) reforça a ideia da interação, da totalidade e da complementaridade entre as diversas dimensões relacionadas à educação e a necessidade de analisar as relações sociais e os territórios de modo abrangente.

Os avanços de exploração capitalista e a modernização da agricultura no Brasil têm se caracterizado pela concentração de propriedade da terra. Para Pires (2012, p. 22), que se baseou nos dados do DIEESE/MDA/NEAD, 2011 “a estrutura fundiária extremamente concentrada é também identificada pelo índice Gini¹, que ao longo dos anos tem se apresentado na mesma sequência: em 1967 apresentava 0,836 e em 2006 0,854.”

Para Pires (2012), as políticas de modernização promovidas pelo Estado vêm promovendo a capitalização dos processos do trabalho rural, bem como uma mercantilização crescente na produção de pequena escala. Para essa autora, este quadro praticamente permanece inalterado ao longo dos anos, pois desde as Capitâneas Hereditárias até a atualidade com os latifúndios modernos, a estrutura fundiária vem sendo mantida pelos mais altos índices de concentração, gerando desigualdades sociais, econômicas e históricas no campo brasileiro. Paga-se um preço muito alto com isso: destruição da agricultura familiar, diminuição vertiginosa do emprego para o trabalhador rural, condições de vida miseráveis para a população que vive no campo, degradação do meio ambiente e elevados índices de analfabetismo. Pires (2012, p. 23) afirma que:

23,2% da população rural brasileira com 15 anos e mais é analfabeta e 80% dos (as) trabalhadores (as) rurais não chegaram a concluir o ensino fundamental. Na faixa etária dos 9 aos 16 anos, a adequação idades–anos

¹ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23Acesso em 19/05/2013

existe para 75% dos jovens do Brasil urbano e, apenas 56% dos jovens do Brasil rural. Os anos de escolaridade do Brasil rural (4,5 anos) é a metade do Brasil urbano (7,8 anos).

Essas desigualdades sociais, educativas e escolares trazem a percepção de que há uma dívida histórica/social quanto ao aporte/suporte de políticas públicas para os povos do campo. Pode-se afirmar que o agronegócio – tipo de latifúndio que concentra a dominação na terra e também a tecnologia de produção – é o modelo contemporâneo de desenvolvimento agropecuário capitalista, ele promove a exclusão pela intensidade da produtividade, intensificando assim a exploração da terra e dos homens e mulheres do campo.

A agricultura camponesa vive em conflito permanente com a agricultura capitalista, pois os agricultores são expropriados de sua terra, de sua produção e estão subordinados a uma renda capitalizada da terra, o que gera empobrecimento e miséria das populações do campo. Mas, contraditoriamente, se o agronegócio avança, a agricultura camponesa também o faz. Assim, os conflitos pelo poder da/na terra estão presentes através das lutas dos camponeses organizados em movimentos sociais do campo. Movimento social pode ser compreendido como:

Movimento é mudança de lugar. De um ponto de vista lógico, de uma ordem, qualquer que seja ela, é o modo como os seres que a constituem estão dispostos uns em relação aos outros. Se alguém se movimenta é porque está querendo mudar a ordem; nesse sentido, o movimento social é portador de mudança. E só se movimenta quem espera e, portanto, tem esperança: é o espaço contrário do desespero (GONÇALVES, 2005, p.405).

A questão agrária não deve ser desvinculada da questão social, uma vez que é ponto de tensão entre duas estruturas sociais conflituosas: o campesinato² e a agricultura capitalista (agronegócio/ latifúndio). Para Fernandes (2008, p. 174),

Conflitualidade é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover concomitantemente, a territorialização – desterritorialização – reterritorialização de diferentes relações sociais.

Estes sistemas seguem lógicas diferentes, os interesses dos grupos sociais divergem, pois buscam projetos históricos e sociais diferentes. Nesse sentido, este antagonismo pode ser expresso por meio do Paradigma da Questão Agrária – PQA e do Paradigma do Capitalismo Agrário – PCA. Fernandes (2005) aponta que a

² Entendido aqui como todos os grupos sociais que produzem suas atividades de existência/subsistência no campo.

diferença entre ambos é a busca pela superação do capitalismo. Vale dizer que no PQA a questão agrária está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Para Fernandes “O paradigma da questão agrária tem como eixo de discussão o processo de diferenciação, destruição e recriação do campesinato como consequências do desenvolvimento desigual do capitalismo no campo” (2005, p. 340). Assim, o caminho para uma educação do campo defendida pelos indivíduos do campo é a superação do capitalismo através de políticas que visem combater o capital e suas mazelas. No entanto, no PCA não existe uma questão agrária, uma vez que o capitalismo resolve seus problemas com o capital.

Fernandes (2008, p. 45) ainda sinaliza que:

Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e, por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos estudiosos desse paradigma, que o compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital e, por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma. Essas duas visões estão presentes nas teorias e nas políticas públicas e se expressam na construção de diferentes realidades.

Para efeito de uma melhor compreensão, esta dissertação baseia-se nos fundamentos do PQA, ao buscar entender/compreender que:

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da sujeição da renda da terra ao capital (MARTINS, 1981, p. 175).

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o PCA, ao negar as questões presentes no cotidiano das pessoas do campo e no seu espaço geográfico, como a questão agrária, nega também a miséria desenvolvida e sustentada pelo capitalista que concentra a terra e, conseqüentemente, tira o camponês de seu território.

A Educação do Campo surgiu das experiências de lutas pela questão agrária, pelo enfrentamento ao sistema vigente, pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico histórico de superação, voltado aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Mas quem são estes trabalhadores? De acordo com o Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA regulamenta em seu artigo 1º, inciso I, que as populações do campo são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A Educação do Campo, bem como a escola do campo, são fundamentadas em princípios teórico-metodológicos, nos quais o camponês/camponesa possa entender/compreender o contexto social em que está inserido/inserida. No dizer de Caldart (2004, p. 17), é preciso entender a educação do campo como “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”.

A professora Celi Taffarel afirma que:

Educação do Campo é a luta organizada dos movimentos sociais que reivindicam e conquistam, passo-a-passo, escolarização de qualidade socialmente referenciada, para as crianças, jovens e adultos do campo, como um direito fundamental de todos, para que se desenvolva em cada ser humano singular o que foi fruto do desenvolvimento da humanidade. Direito garantido no marco da sociedade burguesa capitalista, pelo dever do Estado, visto estar assegurado, como resultado da luta de classes, no marco da Constituição Federativa do Brasil. Tem suas bases assentadas na necessidade do desenvolvimento de uma consistente base teórica materialista-histórica-dialética, na consciência da classe em si e para si, na formação política e, na organização revolucionária dos trabalhadores (TAFFAREL, 2013, s/p, **grifo do autor**).

Para Taffarel (2013), a Educação do Campo tem a sua gênese na luta histórica dos povos do campo que se opõem ao sistema burguês capitalista. Nesses povos estão implícitos a propriedade privada dos meios de produção, o trabalho alienado, o Estado capitalista, o imperialismo e os valores da burguesia partilhados pela própria classe trabalhadora, como dizem Marx e Engels em *a Ideologia Alemã*. A Educação do Campo tem se localizado, ao longo de sua trajetória, dentro de um sistema de reivindicações transitórias que lutam historicamente contra a imposição do trabalho ao capital, bem como lutam contra o atendimento do Estado aos interesses dos capitalistas. Para a Educação do Campo e para os trabalhadores do campo, a luta pela Reforma Agrária:

É uma questão tática para a classe trabalhadora no processo de trazer todos os seus segmentos para a difícil, mas necessária revolução proletária e camponesa, para superar estrategicamente o projeto histórico capitalista rumo ao comunismo. Para tanto, é necessário um dado projeto de educação e são necessários, também, excelentes professores, militantes culturais revolucionários (TAFFAREL, 2013, s/p).

A Educação do Campo teve como marco inicial o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA³, em 1997. No ano seguinte, aconteceu em Luziânia-GO a I Conferência Nacional *Por Uma Educação Básica do Campo*, reafirmada nas lutas e em construção de sua(s) identidade(s), bem como na busca de ampliar diferentes ações que visassem contemplar maior número de movimentos e organizações.

Nas discussões do campo não há uniformidade, uma vez que existem diversos movimentos com suas concepções e formas de lutas, fundamentados no ideal político. Como exemplo pode-se citar que as formas de ocupação da terra pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST como luta política são contestadas por alguns movimentos sociais e pelo Estado. Destaca-se ainda o tensionamento do Estado para com alguns movimentos sociais ao não reconhecer os mesmos como sujeitos políticos. Nesse sentido, os movimentos vêm criando saberes que os empoderam e o Estado assume a postura de regulador dessa emancipação.

Os grupos excluídos do sistema hegemônico têm se organizado historicamente em movimentos sociais como estratégia de enfrentamento na luta por direitos negados, eles lutam por condições materiais e simbólicas (território, cultura e em todas as dimensões que constituem seu modo de vida) necessárias para a existência da vida humana. Tais movimentos têm-se constituído como espaços de denúncias de condições desumanas a que muitos dos povos que vivem no campo estão submetidos historicamente em relação à terra, ao trabalho, à educação, à saúde, à participação social e política, e até mesmo na proposição das políticas públicas (PIRES, 2012).

³ Nesta trajetória verifica-se: Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2002); II congresso de Educação do Campo; Seminários de Pesquisa; O Procampo (2008); Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008); Criação do Fórum e Articulação da Frente Parlamentar pela Educação do Campo (2010); Reuniões de Fóruns; Criação do Decreto 7.352 - sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010); e, Pronacampo (2012).

Os membros do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC⁴ (2012, p. 4), no que diz respeito aos movimentos sociais, sinalizam que:

O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a institui, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual.

Os movimentos sociais, através de seus sujeitos e suas mobilizações em torno das lutas pela produção tanto material quanto simbólica para existência, têm se constituído como pedagógicos, uma vez que são espaços/lugares onde se constroem situações de humanização. Segundo Grzybowski (1991, p. 59),

Enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar, em segundo lugar, a elaboração da 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.

Entrementes, ao longo dos anos se manteve a hegemonia do capital e o Estado facilitou este crescimento, apenas para citar uma ação, ao financiar empresas privadas com recursos públicos. A hegemonia está presente nas esferas políticas e da sociedade civil organizada. Para os membros do FONEC (2012, p. 4 e 5):

Nesta última década e meia, avançou no campo brasileiro a hegemonia do capital, na forma conhecida como agronegócio, impulsionado por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A hegemonia está na base econômica, mas se estende para ampla representação política no Congresso Nacional, estendendo seus

⁴Os membros do FONEC 2012: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart e o MST. Ver Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC - Notas para análise do momento atual da Educação do Campo - Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

tentáculos também para o Poder Judiciário e o conjunto da sociedade civil, com destaque para o papel hoje desempenhado pela grande mídia.

A despeito disso, muitos trabalhadores e trabalhadoras não deixaram de lutar, resistir e buscar, através dos movimentos sociais organizados, condições para disputar a hegemonia. Na atual conjuntura, os trabalhadores do campo não deixaram de se inserir no PCA, pois, na visão de Fernandes (2008, p. 46),

[...] não é a participação do camponês no mercado capitalista que o torna capitalista. Como também não é o uso de novas tecnologias ou a venda para a indústria que o torna capitalista. É a mudança de uma relação social organizada no trabalho familiar para uma relação social organizada na contratação do trabalho assalariado em condição que supere a força de trabalho da família em determinadas condições espaciais e temporais.

Assim, destaca-se o avanço do agronegócio com largo e explícito apoio do Estado, pois “O Estado tem papel ativo na sustentação dessa estratégia, subordinando-se cada vez mais às demandas das grandes empresas e do capital financeiro que comandam o processo de expansão do agronegócio”. (FONEC, 2012, p. 6). O Estado brasileiro sempre esteve subordinado ao capital internacional, o próprio processo de formação do território se deu a partir desta relação. Nesse sentido, o Estado tem utilizado a máxima de que se está tirando a agricultura da esfera de produção de subsistência e inserindo-a no modelo capitalista neoliberal. Vale dizer que neste cenário atual, o agronegócio impede que terras sejam obtidas para a Reforma Agrária.

É por isso que os governos brasileiros se alinham hoje explicitamente ao modelo do agronegócio, e com muito mais vigor e convicção do que fizeram os governos do final da década de 1990, época em que começamos a articulação “por uma Educação do Campo”, e em que exatamente essa estratégia se desenhava e começava a ser implementada, retirando a agricultura do limbo em que se encontrava e inserindo-a no modelo capitalista neoliberal. No cenário atual, é este avanço do agronegócio que protege as terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, travando a obtenção de terras para a Reforma Agrária (FONEC, 2012, p. 7).

A perspectiva da luta dos camponeses por uma Educação do Campo, quando considerada dentro do PQA, deve se materializar de modo intrinsecamente associado à luta pela terra, à resistência na terra, pelos territórios e através da consciência de si e de classe. Essa luta deve acontecer no campo das políticas públicas e dos movimentos sociais, que possibilitem aos povos do campo entender

as contradições sociais, históricas e culturais a que estão submetidos. Assim, a concepção de Educação do Campo pensada, e que tem sido construída pelos camponeses, busca romper com a ambiguidade do projeto de educação capitalista e universalizar a educação do campo para que esta seja mecanismo de formação humana emancipatória.

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

O problema central desta pesquisa parte da seguinte consideração: os processos educativos das escolas do campo do município de Feira de Santana devem tratar o conhecimento a partir de uma perspectiva teórico-metodológica que questione a racionalidade técnica e possibilite aos indivíduos compreender a questão agrária como uma realidade socialmente construída, possibilitando-lhes compreender os seus papéis sociais, para que, conseqüentemente, se organizem politicamente na construção de territorialidades contra-hegemônicas; que considerem que os caminhos para o enfrentamento das questões agrárias sejam trilhados mediante a apropriação do conhecimento e na luta por um projeto histórico, cujo objetivo seja a emancipação para o campo brasileiro. Assim, a questão suscitada foi: Quais os desdobramentos e significados produzidos pela política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana-BA?

1.2 OBJETIVOS DO TRABALHO

Tendo em vista a questão norteadora desta pesquisa, delimitou-se o seguinte objetivo geral: identificar possíveis desdobramentos e analisar os significados produzidos pela política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana. Como desdobramento do objetivo geral, constituíram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar historicamente os conceitos de Educação, Formação humana, Trabalho, Políticas Públicas, Emancipação e Educação do Campo; b) compreender os processos de construção da Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético; c) analisar a concepção da Educação do Campo presente nos documentos oficiais e no Projeto Político

Pedagógico da escola investigada; d) identificar, na relação entre as vozes dos sujeitos da pesquisa (professoras, diretora escolar, coordenadora da SME e líderes comunitárias) e os documentos oficiais, como se efetiva a política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana.

1.3 O MÉTODO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A escolha de um pressuposto teórico-metodológico é de extrema relevância nos caminhos percorridos para realização e análise deste objeto de estudo: A Política Pública da Educação do Campo do município de Feira de Santana, pois, conforme Frigotto,

(...) quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias - tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo (FRIGOTTO, 1998, p. 26).

Um trabalho científico exige do pesquisador alguns posicionamentos, e dentre eles, destaca-se o método. O método é base da interpretação do objeto e da teoria estudados, pois “diz respeito à concepção de mundo do pesquisador, sua visão da realidade, da ciência, do movimento, etc. É a sistematização das formas de ver o real.” (MORAES; COSTA, 1999, p. 27). A metodologia refere-se aos procedimentos e encaminhamentos no fazer da pesquisa.

Para compreender como a política pública nacional poderia facilitar as condições para um caráter emancipatório da Educação do Campo, utilizou-se um método de análise que permitiu abordar os conflitos e as contradições relativas à realidade complexa expressa nos saberes e fazeres dos sujeitos do campo.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa utilizou como método epistêmico uma reflexão crítica a partir do materialismo histórico dialético. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético “é um instrumento de análise. Seu sistema de categorias visa compreender e transformar a realidade.” (FREITAS, 1995, p.15).

Para este método todo conhecimento, seja ele da agricultura, da filosofia, das letras, das artes ou das ciências, nasce da atividade prática humana no sentido de produzir sua existência, ele é, portanto, produto histórico do trabalho humano.

As categorias do materialismo histórico dialético são constituídas a partir da matéria, da consciência e da prática social. Nesta pesquisa, a prática social foi determinante, haja vista que os sujeitos da pesquisa foram educadores e pessoas da comunidade.

A prática de pesquisa está ligada a intenções e valores. Assim, os questionamentos sistematizados buscaram valorizar a argumentação e a relação entre teoria e prática social. Nesse sentido, uma pesquisa histórico-dialética busca romper o caráter apenas empírico e compreende a realidade concreta a partir dos elementos que constituem o processo.

Então, a investigação iniciou-se por uma pesquisa bibliográfica, que ocorreu paralelamente ao cumprimento dos créditos no Programa de Mestrado em Educação. Assim, a questão norteadora foi: Qual é o projeto histórico e societário representado na política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana? Para tanto, optou-se pela literatura especializada escrita por autores que discutem educação e emancipação para a formação humana, Estado, Movimentos Sociais, Educação do Campo como espaço de lutas, bem como a política pública nacional da Educação do campo. Esta fase foi permeada por pesquisa documental, através da análise de documentos existentes na escola e na Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana.

Feira de Santana possui 556.642 habitantes, segundo dados do censo de 2010⁵, com uma estimativa de 568.099 em 2012. Foi escolhida como cidade lócus desta pesquisa, porque, desde 2003, já existia na Secretaria Municipal de Educação – SME um núcleo de Educação do Campo. Outros fatores também foram considerados importantes, como: trata-se de um município tipicamente urbano, pois é sede da maior região metropolitana do interior nordestino, concentrando cerca de 914.650 habitantes; é o principal centro urbano, político, educacional, tecnológico, econômico, imobiliário, industrial, financeiro, administrativo, cultural e comercial do interior da Bahia; tem o comércio como a sua principal atividade econômica. No entanto, do ponto de vista da organização pedagógica da Secretaria Municipal de

⁵ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 23 de março de 2013.

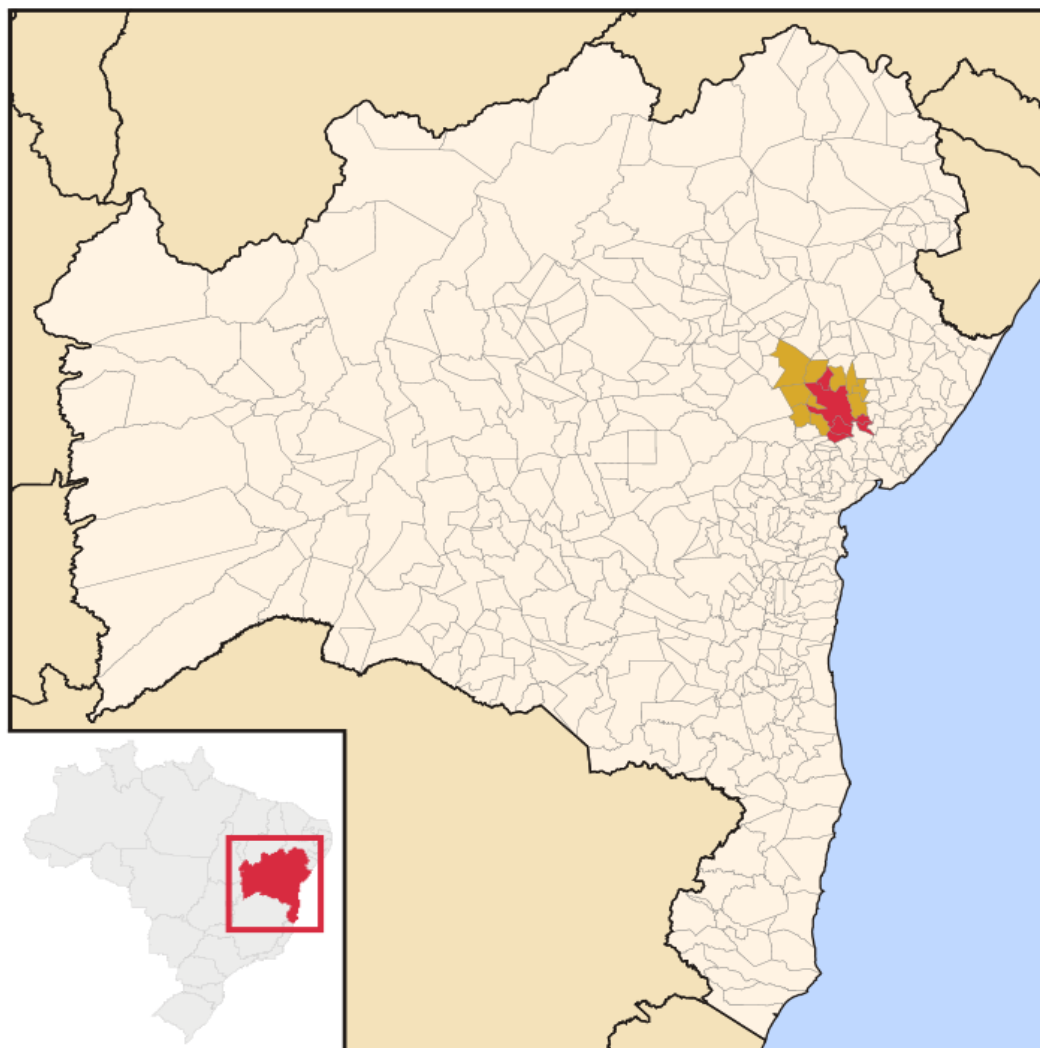
Educação foi uma das primeiras a instituir um núcleo pedagógico voltado para a Educação do Campo. Também é notável considerar que pela sua posição geográfica, situada no maior entroncamento rodoviário do norte-nordeste, atraiu historicamente um grande contingente de pessoas, sendo elas, em sua maioria, oriundas do campo.

O município possui a Universidade Estadual de Feira de Santana, diversas faculdades particulares presenciais e a distância, e está em processo de implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, além da Educação Básica, quer seja no âmbito estadual, municipal ou da rede privada de ensino. Na Educação básica, os dados do IBGE (2010)⁶, apontam que as matrículas por nível foram: Pré-escolar: 14.050 alunos; Ensino Fundamental: 83. 202 alunos; e Ensino Médio: 21.105 alunos.

O município de Feira de Santana está situado no centro-norte da Bahia, conforme figura 1.

⁶Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=291080&search=bahia|feira-de-santana|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

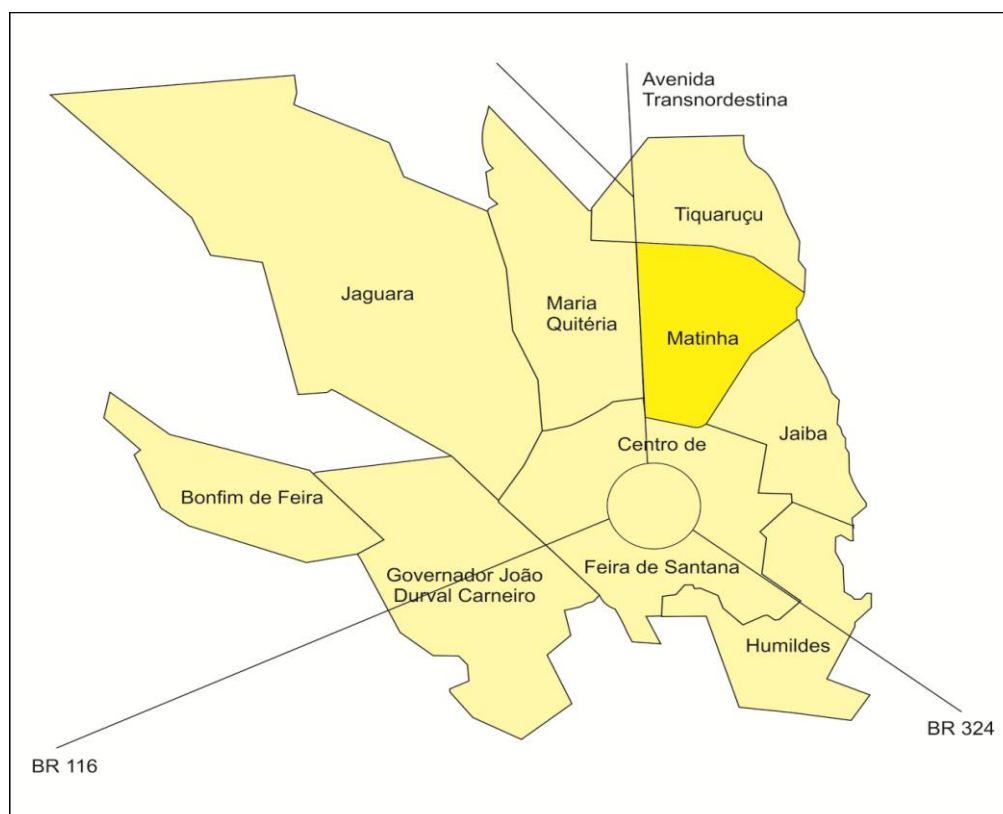
Figura 1: Mapa da localização do município de Feira de Santana na Bahia



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/11/Bahia_RM_FeiradeSantana_AreadeExpansao.svg

Feira de Santana possui oito distritos: Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro, Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquarucu, conforme figura 2, destacando o distrito da Matinha.

Figura 2: Localização dos Distritos de Feira de Santana



Fonte: Elaborado por Arislina B. Godinho, 2014.

No que diz respeito à Rede Pública Municipal de Ensino, segundo dados fornecidos pela SME, no ano letivo de 2013 existiam 207 escolas distribuídas entre a sede, com suas cinco regiões assim delimitadas e, os distritos:

Tabela 1 - Total de Escolas da Rede Municipal de Ensino - Ano 2013

Sede – Quantidade de escolas	Distrito - Quantidade de escolas
Região 01 – 17	Bonfim – 07
Região 02 – 16	Humildes – 16
Região 03 – 18	Governador João Durval Carneiro – 09
Região 04 – 42	Jaquara – 12
Região 05 – 21	Jaiba – 11
	Maria Quitéria – 19
	Matinha – 08
	Tiquaruçu – 11
Total – 114	Total – 93

Fonte - Divisão de Informações Educacionais (DIE) da SME.

Após estas considerações sobre a cidade lócus, é preciso sinalizar que esta pesquisa, que se caracteriza pela análise crítica acerca da Educação do Campo e da política pública que a rege, é fundamentalmente uma pesquisa social, com foco na abordagem qualitativa.

A opção pela pesquisa qualitativa se deu porque esta abordagem busca entender um fenômeno específico com profundidade, o que permite um trabalho com descrições, comparações e interpretações. Além disso, a pesquisa qualitativa é um importante instrumento para a realização de uma pesquisa consistente e significativa, uma vez que esta opera no patamar da realidade. Para Denzin & Lincoln (2008), ela possibilita verificar os pontos de vista individuais e, também, permite uma descrição mais rica do mundo social, bem como do campo estudado/pesquisado. Estes autores ainda sinalizam que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Para Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fez e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes.

Esta abordagem busca identificar as ideias e pensamentos dos indivíduos participantes da pesquisa, considerando seus valores, crenças e atitudes dentro da realidade social vivida por eles. Minayo (2007, p. 25) afirma que a abordagem qualitativa é um

trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que constrói um ritmo próprio e particular.

A abordagem qualitativa referenda-se numa pesquisa não padronizada, que possui características próprias, uma vez que toma por base as experiências e práticas cotidianas vivenciadas pelos participantes (FLINCK, 2009).

A escolha do lócus da pesquisa se deu a partir de uma macroanálise do município de Feira de Santana, perpassando pela totalidade das Escolas do Campo. Foram consideradas também as escolas factíveis para a pesquisa de mestrado, levando-se em conta a questão do tempo e da distância para se chegar ao distrito e à escola escolhida. A Secretaria Municipal de Educação também se configurou como espaço desta pesquisa.

O núcleo da Educação do Campo da SME era composto⁷ por três coordenadoras. Nos Planos de Ação propostos pelas mesmas, estavam, entre outras, as seguintes ações para a implementação do Projeto Escola Ativa – PEA:

- Organizar e realizar a capacitação do Projeto Escola Ativa.
- Assegurar a capacitação dos professores em serviço nas escolas da zona rural, da rede municipal.
- Ampliar o quadro de coordenadores para atuarem no Projeto.
- Assegurar a orientação e acompanhamento técnico-pedagógico aos professores e alunos das escolas inseridas no Projeto.
- Assegurar a presença das Comunidades nas Assembléias e em visitas às escolas, para o êxito do Projeto.
- Assegurar a disponibilidade de transporte para o bom andamento do Projeto, nas visitas e Assembleias.
- Assegurar a participação dos professores das classes multisseriadas na jornada pedagógica, referente ao Projeto.
- Formação continuada dos profissionais da Educação do Campo.
- Acompanhamento e apreciação das ações realizadas pela comunidade escolar, relativas ao PPP.
- Articulação a nível municipal, Conselhos, Fóruns, ONGs e outras organizações representativas da sociedade.
- Planejar, promover e coordenar os Microcentros do PEA.

⁷ Esse núcleo da Educação do Campo efetivou-se até o ano de 2012. Em 2013 com a formatação colocada pela nova Secretária de Educação do Município, as coordenadoras deste núcleo passaram a fazer parte do que a SEDUC chama de Projeto Mediação. Na atualidade uma delas é coordenadora específica da Educação do Campo no Grupo de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental.

- Realizar visitas pedagógicas mensalmente às escolas envolvidas.
- Realizar encontros mensais com as comunidades envolvidas com o PEA. (Memorial elaborado pelas coordenadoras da educação do campo da SME – 2012).

Ao analisar as ações que foram transcritas em um memorial a partir dos planos de ação, pôde-se perceber que as ações dessas coordenadoras estavam voltadas para implementação/acompanhamento do PEA, uma vez que os dados apresentados por elas apontam que, durante o período de 2004 a 2008, foram contempladas com este projeto 100 escolas do campo em Feira de Santana. Entretanto, não foi possível identificar os resultados alcançados com dados ou em forma descritiva, pois os mesmos são apontados através da exposição de fotos de algumas ações realizadas e não há uma análise escrita das ações efetuadas. No entanto, este foi o único programa com relação à Educação do Campo que funcionou até 2012 em Feira de Santana.

Quanto aos distritos, fez-se um breve sondeio em três deles: Maria Quitéria, Matinha dos Pretos e Tiquaruçu, a fim de se avaliar a comunidade geral e a comunidade escolar. Após a realização de tais visitas, optou-se pelo distrito da Matinha dos Pretos, pois o mesmo permitiu à pesquisadora maior acessibilidade, mas também se considerou a relevância social e lutas desta comunidade para o município.

A escola escolhida como lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, que está localizada na avenida Anízio Pereira, S/N, sede do distrito da Matinha dos Pretos. A escola oferece o Ensino fundamental nos anos iniciais e finais a 570⁸ estudantes distribuídos entre os turnos: matutino, com 10 turmas, num total de 277 alunos; no vespertino são 08 turmas com 188 alunos; e no noturno, 06 turmas, num total de 105 alunos. A equipe gestora é formada pela diretora, duas vices-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. Quanto ao corpo docente é formado por 03 professores e 26 professoras, perfazendo um total de 29 professores, que na sua formação possuem graduação e pós-graduação, além de um estagiário e uma estagiária.

A escola Rosa Maria Esperidião Leite é considerada de grande porte e sua estrutura física é composta por 10 salas de aulas, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala

⁸ Dados das Atas de Resultados Finais do ano de 2013.

de professores, 01 sala de leitura e de informática, 01 cantina/cozinha, 01 biblioteca, 01 almoxarifado, 12 banheiros, 01 pátio coberto e 01 área descoberta na lateral da escola. Possui ainda 01 sala que será transformada em Sala de Recursos.

Em seu Projeto Político Pedagógico consta que a escola surgiu da necessidade de atender a demanda do crescimento do número de alunos no distrito da Matinha dos Pretos. Sendo assim, apresenta como missão:

Construir suas ações, processos que contribuam para a formação de cidadãos com senso crítico-reflexivo e consciente de seus direitos e deveres, garantindo assim um exercício pleno de sua cidadania em sociedade, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de suas vidas. Essa cidadania perpassa pelo processo de identificação enquanto pessoas do campo com ancestralidade afrodescendente (PPP, EMRMEL, 2011. p. 39).

Ainda no PPP consta que a visão da escola é que “seja uma instituição de excelência e que possa crescer e se desenvolver atendendo as necessidades da comunidade, levando em consideração as reais necessidades do lugar em que está inserida” (PPP, EMRMEL, 2011. p. 39).

A Escola Municipal Rosa Maria Esperidião apresenta sua missão, visão e outros elementos de maneira contextualizada, no sentido de reconhecer as diversidades da comunidade na qual a escola está inserida. No decorrer do documento, é possível verificar que existem referências à história, à cultura e à identidade do lugar e dos sujeitos que vivem ali. Pode-se verificar que na missão da escola foi feita uma breve menção às pessoas do campo.

O PPP desta escola está amparado na legislação educacional vigente: Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação – PNE 2001 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Vale destacar, entretanto, que no texto não aparecem referências às Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (2002), bem como as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008). Esse é um dado a ser considerado na retomada e na avaliação desse PPP, pois a escola citada localiza-se na zona rural do município.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, estes são fundamentais, no momento de coletar (in loco) o fenômeno estudado. Assim, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, que, segundo Minayo (2007), possibilita

conhecer a realidade estudada através da fala de interlocutores no momento da realização do trabalho de campo.

Antes da realização da entrevista propriamente dita, os momentos de observação *in loco* foram de extrema importância para a condução desta pesquisa. Utilizou-se como porta de entrada para tais observações o *Rapport* (a escuta), na qual a pesquisadora buscava os primeiros diálogos com as possíveis pessoas que seriam entrevistadas com questões do tipo: fale um pouco de você, das suas atribuições, entre outras.

A entrevista é uma das formas de interação social entre os indivíduos, uma vez que busca saber as opiniões, posicionamentos, ideologias de cada um. Permite também o diálogo sobre os fatos estudados. Assim:

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GIL, 2008, p. 109).

Trata-se de uma conversa a dois, que conta com a iniciativa do entrevistador, “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” (MINAYO, 2007, p. 64).

Então, nesses espaços escolhidos como lócus da pesquisa, foram entrevistadas: uma diretora da escola, quatro professoras, duas líderes comunitárias e uma coordenadora da Educação do Campo da SME. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas individuais, fundamentadas no seguinte roteiro:

QUESTÕES NUCLEARES

- 1- O que você pensa da implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo em Feira de Santana e na sua escola?
- 2- A Política Pública Nacional da Educação do Campo tem contribuído para os movimentos de lutas da comunidade de Feira de Santana-BA?
- 3- Quais desafios e o que deve ser feito para melhorar/aprimorar a implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo?
- 4- Quais as dificuldades para a implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo em sua comunidade?

QUESTÕES COMPLEMENTARES

1- Como a Política Pública Nacional da Educação do Campo tem contribuído para a crítica da sociedade, da educação, do posicionamento em relação ao campo-cidade?

2- Que ações, articulações, atitudes, engajamentos emergem ou deveriam emergir em função da implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo?

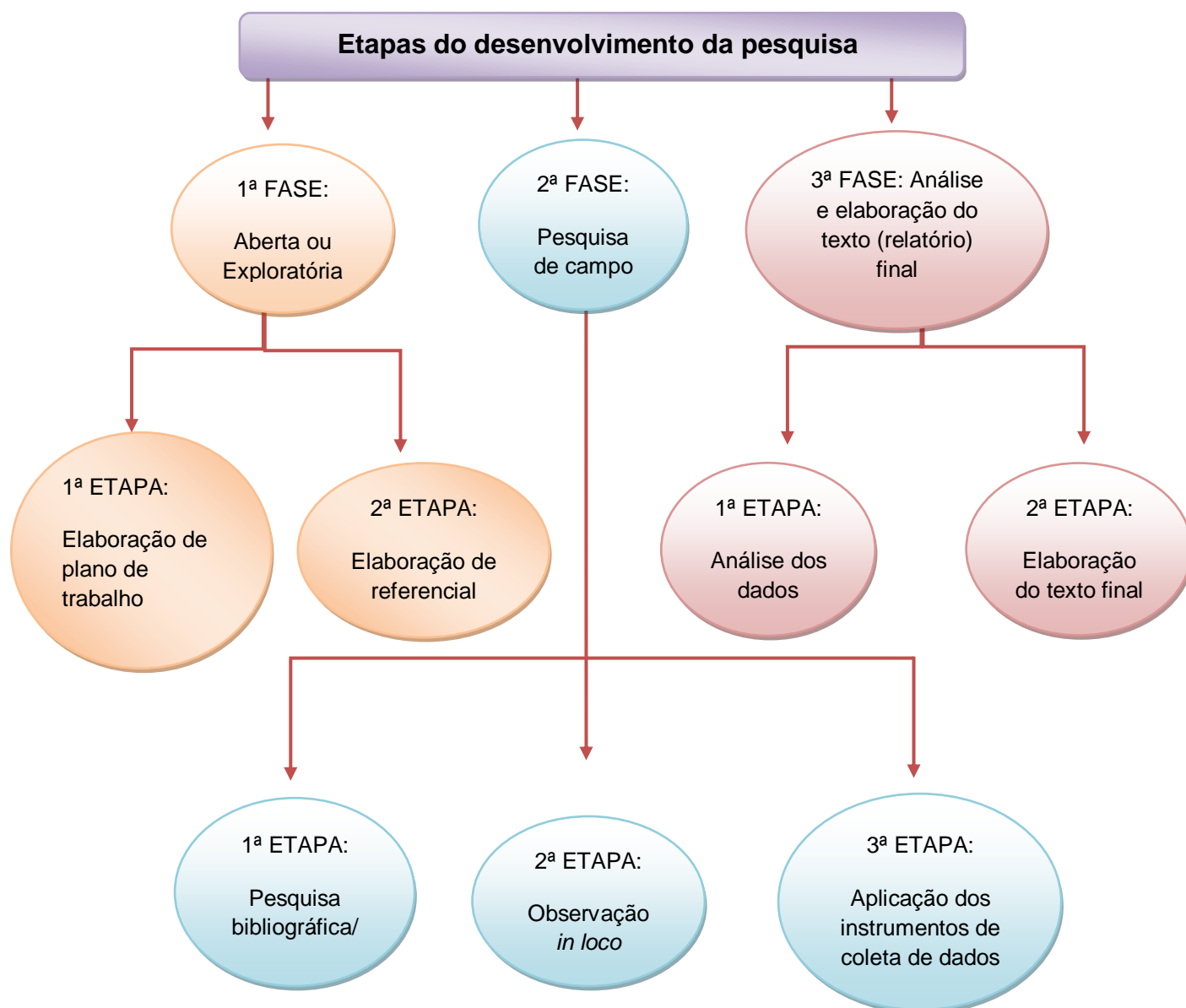
3- A Educação do Campo tem contribuído para constituição do sujeito do campo, para formação humana na perspectiva da emancipação? De que forma?

4- Como você avalia a trajetória da Política Pública Nacional da Educação do Campo em Feira de Santana?

A realização das entrevistas possibilitou aos indivíduos envolvidos nesse processo a liberdade de expressar suas ideias, bem como a certeza de que os dados coletados foram tratados com respeito e sigilo. Assim sendo, o papel desta entrevistadora foi de uma conversa amistosa, tranquila, sem assumir posições tendenciosas, estando atenta ao discurso das entrevistadas e registrando todas as impressões.

O processo de investigação desta pesquisa se deu em três fases ou etapas, conforme pontuado por Lüdke e André (2001): a) fase aberta ou exploratória; b) pesquisa de campo; c) análise dos dados e elaboração do documento final, conforme a figura abaixo:

Figura 3 – Etapas do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira fase aberta ou exploratória, na 1ª etapa, foi feito um plano de trabalho, que objetivou especificar melhor o objeto de estudo, o problema da pesquisa, os objetivos, bem como a composição do quadro teórico como resultado da pesquisa bibliográfica na 2ª etapa. Foram identificadas possíveis fontes de pesquisa, tais como: literatura disponível em bibliotecas e livrarias, banco de dados fornecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - teses e periódicos de Universidades Federais e Estaduais e através de buscas na internet através em sites como o *Scielo Brasil*.

Na segunda fase aconteceu a pesquisa de campo em consonância com a pesquisa bibliográfica e documental, as observações *in loco* e as entrevistas. Os meses de maio e junho foram reservados para as primeiras observações; porém, devido a algumas paralisações das aulas na Rede Municipal de Ensino, esse processo começou em meados de maio com o sondeio já dito anteriormente. No início do mês de maio, obteve-se acesso a alguns documentos com respeito à Educação do Campo produzidos pela SME. Nos meses de setembro a novembro de 2013 foram realizadas as entrevistas.

Quanto a terceira e última fase, a análise dos dados, aconteceu à medida que os dados coletados foram analisados e, concomitante a isto, o processo de redação final do texto da dissertação foi sendo desenvolvido.

Para atender aos desafios e possibilidades colocados pela Política Pública da Educação do Campo, frente às ações/reivindicações dos sujeitos que vivem do/no campo e sua realidade histórica e social, bem como dos movimentos sociais, os princípios e leis da dialética foram fundamentais para este estudo e para sua metodologia.

Os conteúdos apontados neste trabalho são compreendidos como questões sociais formadas e oriundas das lutas por uma Educação do Campo. No decorrer do estudo bibliográfico, documental e de pesquisa de campo foram se definindo as principais questões e categoriais para exposição desta dissertação. Esses conteúdos foram caracterizados em capítulos.

A introdução apresenta o campo teórico, bem como os elementos essenciais do problema, dos objetivos, do método e metodologia da pesquisa.

O primeiro capítulo aborda o conceito de educação omnilateral, como fator elementar para Educação do Campo, uma vez que a omnilateralidade se refere à formação humana; identifica elementos sobre a finalidade da educação na formação humana, a luz da pedagogia freireana, aponta o trabalho como princípio educativo, pois este é uma atividade especificamente humana e, por fim, faz um levantamento sobre os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da Educação do Campo, pois esta tem centrado suas reflexões sobre uma educação para além das forças hegemônicas.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre a Educação do Campo como espaço de lutas e de disputa de projetos societários, uma vez que a Educação do Campo emerge em um contexto histórico, social e econômico de conflito. Aborda

a Educação do Campo no projeto do agronegócio fazendo referência aos paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário, bem como traz os Movimentos Sociais e suas reivindicações através das lutas pela terra e por uma Educação do Campo.

O terceiro capítulo traz uma discussão sobre a política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana, destacando a concepção de Estado e o contexto de lutas pela terra. Aborda como referenciais históricos as lutas e resistências dos povos do distrito da Matinha dos Pretos pela terra. Aponta a dimensão pedagógica da Educação do Campo no cotidiano de uma escola municipal do referido distrito. Ainda neste capítulo visualiza-se o entrecruzamento das vozes e dos saberes e fazeres dos sujeitos participantes desta pesquisa.

As considerações finais deste estudo apresentam aspectos da Educação do Campo, bem como sobre a política pública nacional da Educação do Campo e suas demandas no referido município, o que possibilitou um olhar mais abrangente sobre tal temática.

Acredita-se que os resultados apresentados nesta pesquisa darão embasamento à compreensão de questões que se referem à Educação do Campo, favorecendo o debate para a implementação, de fato, da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana.

2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO HORIZONTE PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo aborda o conceito de educação omnilateral, como fator relevante para Educação do Campo, uma vez que a emancipação humana só se efetiva na perspectiva da omnilateralidade. Identifica elementos sobre a finalidade da educação na formação humana, com foco na pedagogia de Paulo Freire, bem como aponta o trabalho como princípio educativo, pois este se configura como uma atividade estritamente do homem e, por fim, faz considerações sobre os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da Educação do Campo, pois esta tem configurado suas reflexões sobre uma educação para além das forças hegemônicas do modo de produção do capital.

2.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO OMNILATERAL

Frigotto (2012, p. 265) afirma que “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Este autor ainda pontua que educação omnilateral significa a concepção de educação ou de formação humana “que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

O conceito de omnilateralidade se refere a uma formação humana que busca uma ruptura radical com a sociedade capitalista, o que o torna relevante para as reflexões em torno da Educação do Campo. A emancipação humana só se constrói na perspectiva do homem omnilateral.

Ao discorrer sobre a categoria de formação omnilateral com base em Marx, deve-se considerar a centralidade do trabalho como princípio educativo, mas levar em conta a forma contraditória na qual o trabalho em sua dimensão histórica tem se apresentado na sociedade capitalista.

A categoria de formação omnilateral destaca o papel de formação do trabalho quando ligado à instrução, pois nesta categoria procura-se não analisar apenas a

ontologia do trabalho na vida do homem enquanto ser social. Por isso, é possível afirmar que a formação omnilateral traz elementos de articulação entre o trabalho e a formação humana como processo de luta para superação da divisão de classes, referendando o princípio educativo do trabalho.

Torna-se necessário fazer uma breve retomada dessa categoria de formação omnilateral, uma vez que a abordagem feita por Marx possibilita uma leitura crítica sobre a sociedade atual e as diferentes possibilidades que têm revestido as políticas públicas, que em alguns momentos adotam categorias que se aproximam das lutas dos movimentos sociais e em outros momentos afastam-se destas.

Esta compreensão do ser humano evidentemente se contrapõe à concepção burguesa que o visualiza como um ser sem história, individualista e competitivo. Frigotto (2012, p. 266), ao falar sobre o trabalho, afirma que “sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte”. Assim, na visão de Marx, para superar a sociedade capitalista, o trabalho deve acontecer na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo.

Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do indivíduo, da educação e da formação humana, segundo Frigotto (2012), são encontrados em Marx, Engels e, em especial, em Gramsci e Lukács. Em Marx (1989b, p. 197),

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível naturalização do homem e a humanização da natureza.

[...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgão que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana.

Então, a omnilateralidade⁹ está estritamente ligada à formação humana, entretanto depende de um rompimento com a sociedade burguesa, bem como com a

⁹ Para Souza Junior (2010, p. 90 e 91) “a omnilateralidade proclamada por Marx não encontra par na sociedade burguesa, nem muito menos num estágio inferior a esta, digamos, num estágio embrionário de sociedade burguesa como é o caso do contexto histórico vivido por John Bellers. O homem onilateral é construção da sociabilidade nova, emancipada, portanto, é impossível a existência desse homem onilateral no seio de um intercâmbio social estranhado. O homem onilateral é expressão de uma totalidade de determinações não estranhadas, construídas no cotidiano da nova

divisão social do trabalho, com a alienação/estranhamento, com o fetichismo e antagonismo social e de classes.

A formação omnilateral depende de relações não alienadas entre o homem/natureza/ trabalho. Souza Junior (2010, p 86-87) enfatiza “A absoluta inviabilidade da onilateralidade no âmbito da sociabilidade burguesa, porque a omnilateralidade não diz respeito apenas a uma capacidade maior do indivíduo de realizar atividade complexas e diversas.” Pode-se dizer que a omnilateralidade busca romper com os níveis da moral, da ética, da prática, da teoria, do afetivo, representa uma “profunda ruptura com os modos de subjetividade, individualidade e vida social estranhadas”. (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 87).

Marx apresenta a categoria de formação omnilateral em contraposição à unilateralidade dos homens na sociedade capitalista que conduzida por uma prática social e uma formação unilateral separa a atividade material da intelectual.

Segundo Marx e Engels (2004), a formação do homem deve superar a oposição entre a formação intelectual e a formação técnica, uma vez que a atividade prática possibilita a aquisição de experiência, bem como saber teórico. Em outras palavras, os saberes práticos e os saberes teóricos são indispensáveis para a formação omnilateral do indivíduo. Dessa forma, a concepção marxiana destaca tais saberes como forma de criticar a sociedade alienante e capitalista.

As possibilidades do desenvolvimento do homem omnilateral e da educação omnilateral estão pautadas na construção de um novo projeto de sociedade que, segundo Frigotto (2012, p. 267), “Liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista”, pois, ainda de acordo com Frigotto (2012, p. 270 e 271):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

A omnilateralidade pressupõe outro projeto de sociedade como já fora afirmado aqui anteriormente que resgate a integralidade da formação humana, uma

vida social, cujo fundamento é o trabalho social livre, o planejamento e a execução coletiva do trabalho, bem como a repartição justa dos produtos do trabalho.”

vez que a mesma é um elemento para superação da formação unilateral do homem. Vale dizer que a categoria de formação omnilateral busca a união entre ensino e trabalho na perspectiva da emancipação humana, no qual o trabalho enquanto princípio educativo se efetive como atividade realizadora do homem e como atividade de superação de classes.

Assim sendo, ao fazer essas breves considerações sobre a categoria de formação omnilateral com base nos pressupostos marxistas, faz-se mister destacar a importância de uma leitura crítica das políticas educacionais brasileiras, sobretudo no que diz respeito à política pública nacional da Educação do Campo, que visa a construção de uma nova sociedade, a formação para a emancipação humana, a fim de que o homem esteja livre da exploração do próprio homem.

A espécie humana só pode ser considerada como tal à medida que se efetiva em sociedade, não se é humano fora de um tecido social. O conhecimento, a cultura, o trabalho e a educação pressupõem um solo de relações sociais. Para Freire (1996), Saviani (1980a), Severino (2006), um dos desafios da sociedade brasileira na atualidade é a constituição de um sistema educacional democrático, descentralizado e acessível, que fomente, difunda e preserve a produção social, histórica e cultural, a prática social. Um sistema educacional que respeite e valorize a ampla diversidade, a construção de identidades e seja capaz de promover a inclusão dos mais diferentes setores da população brasileira.

Não se pode perder de vista que a educação não deve ser compreendida como desenvolvimento das faculdades mentais e morais, como disciplinamento, instrução, ato de ensinar, ajustamento ao meio social, a fim de atender à classe dominante (SEVERINO, 2006). Tais definições, que são inculcadas/alardeadas ao longo dos processos educativos/históricos, têm se perpetuado na vida e na consciência dos indivíduos. Educação não é um processo de acumulação/ajustamento de informações; vai além da transmissão de conhecimentos técnicos acumulados pela humanidade. Educar deve ser uma ação humanizadora e, segundo Freire (1969, p. 128), uma educação “verdadeiramente humanista se [...] esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade”. É relevante para a sociedade que os sujeitos envolvidos no processo educativo tomem para si o papel político de desvelar a realidade escondida pelas ideologias que

mascam, marginalizam e oprimem, no sentido de superar a miopia que impede a percepção daquilo que cerca o indivíduo.

Para Severino (2006, p. 309):

À educação cabe, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias dessas mediações num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e superação de sua inércia de entropia, bem de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir com base na sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade.

Segundo este autor, a educação se configura como um processo de formação humana na dimensão da relação pedagógica pessoal, bem como na dimensão das relações sociais coletivas. Severino afirma que (2006, p. 310),

Cabe à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que ela se instaure como mera força de reprodução social e torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido todos os focos de alienação.

Pensar, falar ou refletir sobre a educação requer pensar na intencionalidade, nos processos históricos¹⁰, no desvendar das ideologias dominantes e na própria humanização dos sujeitos que são seres de relações e transcendem a si próprios, pois como tais são seres inacabados, em constante processo de construção. Para Freire (1996, p. 50) “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

Na legislação educacional brasileira¹¹, o conceito de educação está estritamente relacionado à escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 no artigo 1º, § 1º, § 2º

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

¹⁰No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) afirma que não é possível entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo histórica, cultural e socialmente existindo como seres fazedores de seu caminho que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também.

¹¹ Para compreender o sentido/razão do atual sistema educacional brasileiro sugere-se ver as reflexões tecidas por Saviani (2008) que aponta o avanço da Lei de Diretrizes e bases da Educacional Nacional 9.394/96 em relação as anteriores, mas, também, evidencia que a mesma continua a legitimar uma educação voltada para as elites.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O Art. 1 da LDB 9394/96 traz uma definição de educação abrangente, pois flexibiliza a carga semântica da educação, o que, para Saviani (2008, p. 201 e 202), é “um aspecto positivo, uma vez que constitui um ponto de partida para se corrigir a fragmentação, assim como os unilateralismos que têm marcado a situação educacional em nosso país.” Outro ponto de destaque é que o parágrafo 1º especificou e definiu a educação escolar, que, segundo Saviani (2008, p. 202) “parece procedente [...], a educação escolar emergiu na modernidade como a forma principal e dominante da educação, erigindo-se em ponto de referência e critério para se aferir as demais formas de educar.” Ao passo que o segundo parágrafo preconiza que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. Retorna-se a Saviani (2008, p. 202) que: “adverte que o significado real desse enunciado dependerá do entendimento que se tem de ‘mundo do trabalho’ e ‘prática social’”.

Pode-se corroborar com as ideias de Saviani (1980^a, p. 129) quando este conceitua educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social.” Partindo da prática social, torna-se possível perceber a educação como mediação, como meio para emancipação humana, pois ela é uma prática social como as outras questões da vida humana: saúde, moradia, comunicação, religião, cultura, entre outras. A educação como prática social busca desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres pertinentes para sua formação enquanto sujeito social. A educação como prática social atua sobre a vida do indivíduo, bem como sobre a sociedade.

A atividade educativa faz parte do contexto histórico, pois se configura como um processo de mediação/emancipação entre o indivíduo e a sociedade. A emancipação tem que ser dos e pelos trabalhadores e trabalhadoras. Para Marx e Engels (2003, p. 107):

A emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras; que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais, bem como pela abolição de todo domínio de classe.

Verifica-se, portanto, a necessidade de lidar com o conhecimento a partir da realidade, para além da visão neoliberal, uma vez que o foco deve ser o projeto formativo da classe trabalhadora numa perspectiva de luta social e identidade de classe.

Em acordo com o conceito de omnilateralidade, a Educação do/no Campo, é pensada para formação da consciência política em vista da libertação da classe trabalhadora, na perspectiva da emancipação social, que busque a superação do capitalismo. Para chegar à emancipação realmente, com base em Marx e Engels (2003), busca-se a superação do capital e do Estado, uma vez que a emancipação humana seria contrária ao Estado burguês. Para construir uma sociedade na perspectiva emancipatória, é necessária a luta, a resistência e a criação de um projeto histórico que traga contribuições para formação de consciências e identidades que se materializam nas ações concretas. Afinal, no Modo de Produção Capitalista, a grande maioria da população, a que é despossuída dos bens materiais e detentora da força de trabalho, se tornou executora de tarefas e ações pensadas pela classe dominante. Tal fato desdobrou-se em uma série de questões de ordem social, política e econômica. Essas questões são materializadas na disposição desta sociedade no espaço, mas também, na forma de pensar e agir sobre o espaço.

A formação omnilateral é vista como uma possibilidade de formação dos sujeitos sociais excluídos para tensionar a ordem hegemônica em prol de um projeto societário que traga menos danos ao próprio homem. Mas, qual é a finalidade da educação na formação humana? Tal ponto será discutido a seguir.

2.2 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA

A educação existe em todas as esferas da vida humana, em cada povo, raça, tribo. Brandão (2006, p.11) afirma que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas existem dentro do mundo social onde a própria educação

habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração a geração, a necessidade da existência de sua ordem.

A educação existe onde não há escola, está em todo lugar e presente nas mais diversas formas de saberes. Não existe um único modelo de educação, nem tampouco a escola é o único lugar para aprendizagens ou o professor o único a ensiná-las. Existem inúmeras educações com suas mais variadas formas de atender as demandas da sociedade, dentre elas a dimensão da formação humana.

Coube a Karl Marx e outros pensadores, fundamentar uma concepção de formação humana nos seguintes princípios: articulação entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade, inferioridade e exterioridade. Para Marx, o ser não se define pelo espírito e sim pela práxis. Então, pode-se afirmar com base em Marx e Engels (1999) que o trabalho é uma atividade fundamental no desenvolvimento do ser humano, bem como a educação é mediadora do processo de formação do indivíduo.

Ao longo da história da humanidade, a atividade educativa se desenvolveu assumindo formas e conteúdos diversos de acordo com as condições de produção e reprodução da vida, pois,

o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza [...] Toda historiografia deve partir destes fundamentos naturais e de sua modificação no curso da história pela ação dos homens (MARX & ENGELS, 1999, p. 29).

O fato é que considerar as características genéricas do ser humano ao longo da história em seu processo de formação é garantir sua própria ação. Esta ação do indivíduo é o que Marx e Engels (1999) consideram como trabalho, atividade vital para a humanidade, pois por meio deste, o homem se apropria dos elementos da natureza e transforma-os para produção de sua existência. Estes autores veem o homem constituindo-se historicamente e socialmente por meio do agir prático coletivo, em busca da emancipação humana.

Marx reivindicava a necessidade de uma formação que contribuísse para a emancipação humana, uma formação que possibilitasse ao indivíduo desenvolver “todas as suas relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto,

percepção. Pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em síntese, todos os órgãos da sua individualidade” (2003, p. 141). Mas isto só seria possível com a supressão da propriedade privada, que significava para ele:

[...] a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é essa emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. O olho tornou-se um olho humano, no momento em que seu objeto transformou-se em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem. Por consequência, os sentidos tornaram-se diretamente teóricos na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação humana objetiva a si mesma e ao homem, e vice-versa. A necessidade ou o prazer perderam, portanto, o caráter egoísta e a natureza perdeu a sua mera utilidade, na medida em que sua utilização se tornou utilização humana (MARX, 2003, p. 142).

Sabe-se que a divisão do trabalho contribuiu historicamente e socialmente para o desenvolvimento das forças produtivas colocando-as num contexto mais amplo ao estabelecer ponte com as outras dimensões da vida e da educação, mas também contribuiu para o desenvolvimento do processo de alienação dos indivíduos. Para Marx,

A alienação não se revela apenas no fato de que os meus meios de vida pertencem a outro, de que os meus desejos são a posse inatingível de outro, mas de que tudo é algo diferente de si mesmo, de que a minha atividade é qualquer outra coisa e que, por fim – e é também o caso para o capitalista – um poder inumano impera sobre tudo (MARX, 1989, p. 161).

A divisão social do trabalho foi a forma que o homem encontrou para superar os limites da produção. Isso contribuiu para o processo histórico de humanização, mas por outro lado, Marx e Engels (1999, p 37) afirmam que

[...] a divisão do trabalho nos oferece desde logo, o primeiro exemplo do seguinte fato: desde que os homens se encontram numa sociedade natural e também desde que há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, desde que, por conseguinte, a atividade está dividida não voluntariamente, mas de modo natural, a própria ação do homem converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado. Com efeito, desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera da atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair.

Com a divisão social do trabalho, o indivíduo aliena-se, porque não há uma identificação deste como produtor da realidade humana onde está inserido, uma vez que na sociedade capitalista a divisão do trabalho atingiu seu maior grau de desenvolvimento com a divisão técnica do trabalho, fato este que contribuiu/contribui

para o desenvolvimento do potencial humano e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de uma espécie de alienação universal dos indivíduos.

Makarenko (2005) defendia uma educação que tivesse por base trabalho produtivo. Ele define que o trabalho criou o homem, pois, “ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência...” (MAKARENKO, 2005, p.651).

Em Pistrak (2011), a visão de educação é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens desalienados, vinculados ao presente, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. Para esse autor, o saber lutar e o saber construir são fundamentais. Segundo Caldart (2011, p. 9), na apresentação do Livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, a grande preocupação de Pistrak era “sobre como a escola poderia ajudar a consolidar a revolução socialista, e para isso o fundamental que via era a formação dos sujeitos desse processo, não no futuro, mas já no presente”. Para Pistrak (2011, p. 24)

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa.

Sendo assim, a educação das massas e as conquistas revolucionárias estão ligadas aos interesses de classes, bem como a questões relativas ao trabalho de forma coletiva. Pistrak (2011), ao se referir à necessidade do trabalho coletivo, sinaliza que a aptidão para trabalhar de forma coletiva só se adquire no exercício dessa atividade. Ainda completa dizendo que:

O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que o trabalho perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2011, p. 30).

Nesse contexto histórico, qual a finalidade da educação na formação de cada indivíduo? Para Caldart (2002, p. 130):

[...] A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que se faz parte.

[...]. Os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais sociais determinadas; nos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como ser humano; as práticas sociais são as que, afinal, conformam (formam ou deformam) os sujeitos [...].

Vive-se hoje um momento em que a desigualdade e a miséria social estão alcançando um número cada vez mais exorbitante de indivíduos, que são submetidos a um processo de desumanização, cuja consequência direta é provocar um processo de distanciamento da apropriação dos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade. Neste contexto, a educação como atividade mediadora no processo de formação humana, tem se constituído uma grande arma do capitalismo contra a humanidade. A realidade, todavia, é contraditória e é nessa trajetória das contradições que o homem pode mudá-la, pois há possibilidades de transformação/emancipação, por isso o homem pode atuar sobre a realidade no seu movimento de vir-a-ser contínuo.

A possibilidade não é realidade, mas, é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer 'liberdade'. A medida da liberdade entra na definição do homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: necessário “Conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva de querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam sua vontade (GRAMSCI, 1984, p. 47).

Assim sendo, a Educação do Campo, em seu movimento de lutas, tem expressado um posicionamento ideológico, político e pedagógico da classe trabalhadora do campo, pois é marca de prática social centrada na coletividade e no diálogo. Ela não pode ser entendida deslocada do conceito e da educação popular¹² que fez/faz um regaste da função da educação e buscou/busca um novo projeto de sociedade. A educação popular está estritamente ligada à dimensão educativa da

¹²Melo Neto e Scocuglia (1999, p. 31) dizem que a educação popular é “[...] experiências várias no campo da Educação, foram ou estão sendo relatadas e compreendidas como atividades em educação popular. Elas têm se originado da sociedade civil, ora de instâncias do próprio Estado. Cada Experiência apresentando suas experiências próprias, onde se destacam metodologias, avaliações e forma de desenvolvimento dessas atividades, todas se identificando com atividades da educação popular”.

ação política, pois o que caracteriza a educação popular é a possibilidade das classes populares se organizarem em prol da libertação, como sujeitos históricos coletivos. Para Melo Neto e Scocuglia (1999, p. 64),

[...] o sujeito da educação popular não é simplesmente o sujeito enquanto indivíduo, mas o sujeito coletivo, ou seja, as classes populares. Assim a educação popular, como processo educativo de desenvolvimento social, busca o crescimento da consciência destas classes.

Nestas primeiras duas décadas do século XXI, a pedagogia libertadora se tornou um dos principais aportes teóricos e práticos para a educação popular, bem como para as realizações de educação não escolar, que vem sendo efetivadas pelos movimentos sociais no Brasil. As propostas apresentadas pelos movimentos de Educação de Base, bem como pelos estudos de Paulo Freire, foram fortes e decisivas para o fortalecimento deste referencial de educação.

Paulo Freire trouxe relevantes contribuições para a educação brasileira, quando partiu da concepção de que a sociedade é conflituosa e estabeleceu como categorias antagônicas: “opressor” e “oprimido”. Assim,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram, violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2005, p. 32-33).

Paulo Freire, em sua trajetória buscou construir uma Pedagogia da Libertação, tomando por base a *Pedagogia do Oprimido* (2005). Esta deve ser pensada e gestada no diálogo com os fracos, com os oprimidos que possuem seus saberes instituídos. Desse modo, Freire (2005, p. 34) conceitua a Pedagogia do Oprimido como:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

A Pedagogia do Oprimido tem por eixo central um diálogo com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e o foco é o ser humano em suas dimensões ontológica, antropológica, gnosiológica, ética, política, social, entre outras.

A Pedagogia do Oprimido apontada por Freire (2005) traz em seu bojo a função precípua de conscientizar as pessoas sobre a realidade social, com as suas contradições. Segundo Freire (2005, p. 41) “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Portanto, ao se fazer opressora, a sociedade se estabelece entre os que oprimem e os que são oprimidos. Assim, a práxis é fundamental, pois ela é “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42).

Freire (2005) discute um projeto social para oprimidos, quando fala de questões centrais, como a posse de terra. Considera que a relação entre empregador e empregado é sempre conflitiva, que o lucro do empregador se deve à "exploração" do empregado. Para este autor, não era preciso apenas o acesso a bens materiais, mas uma conscientização que levaria à construção de uma nova identidade social.

Freire (2005) denuncia a opressão existente num modelo de educação que ele denomina de educação “bancária”¹³ e propõe a sua superação por meio de uma concepção de educação “problematizadora”. Esta problematização poderá ser uma forma dos indivíduos enxergarem-se no contexto social. Na sua visão, isso possibilitará aos subalternos se verem como classe oprimida. Ao se verem como classe oprimida, também verão a classe que os oprime. Desse modo, a educação bancária é uma crítica ao modelo de educação fundamentada nos princípios da sociedade capitalista, na qual a escola e seu currículo são espaços utilizados para a manutenção da ordem vigente por meio do autoritarismo e da precariedade do ensino. Portanto, existem muito bem demarcadas, duas escolas: a escola da burguesia e a escola burguesa para a classe operária.

O autor aponta algumas possibilidades para a capacidade de utilizar o diálogo como recurso do que chamava de "consciência crítica". Essa emerge da/na

¹³ O objetivo da educação bancária é a manutenção da consciência ingênua do povo. Neste sentido, pode-se dizer que há a manutenção da cultura do silenciamento.

compreensão do diálogo. Constrói-se a relação de reciprocidade entre sujeitos e como se superam os mecanismos de dominação. O diálogo se constrói como relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. É possível dizer que os sujeitos só interagem mediante a ação/reflexão/ação, ou seja, no movimento do real estão implícitas matéria e consciência. O conhecimento mexe com o posicionamento do sujeito frente a uma determinada matéria (realidade). A ação sobre esta dada realidade será alterada, uma vez que toma a realidade na sua essência, fato que proporcionará interação para a busca da superação.

A Pedagogia freireana analisa a clareza da discriminação contínua da sociedade brasileira. Propõe caminhos para superação das condições atuais, pois a educação é um ato político. Para Freire (2011, p.136) uma característica da educação brasileira era/é:

A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições indagadoras, mais inquietantes, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao "conhecimento" memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria.

Em sua obra *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) faz um recorte sobre a luta por ser mais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo sem terra e que vivem na miséria e sob a tutela da violência dos que detêm o poder. Mas, traz também com amorosidade e criticidade a importância do sonho, da utopia, da luta e da significância de que mudar é possível, a partir da própria resignificância da luta.

A Educação Popular, proposta por Freire, tem sido um movimento de renovação pedagógica, de olhar para a realidade do oprimido, compreendendo sua realidade, pois bebe da fonte das lutas dos movimentos sociais. Portanto, após essas considerações, a contribuição da concepção freireana de homem/mundo/sociedade/educação é de fundamental importância para entender os caminhos de lutas por uma Educação do Campo, considerando o trabalho como princípio de formação do próprio homem.

Assim, ao se resgatar a Educação Popular, busca-se identificar uma vinculação dessa com a Educação do Campo, uma vez que se luta por uma educação do povo, pelo povo e para o povo (SAVIANI, 2008). Tal fato permite a compreensão de que a Educação do Campo é uma prática educativa que tem seus

compromissos e interesses voltados para emancipação das classes oprimidas, neste caso, a classe trabalhadora que vive do/no campo.

Emancipar perpassa por autonomia de pensamento e ação. Para o indivíduo atingir tal nível, é relevante considerar que a primeira dimensão do processo de hominização se dá pelo trabalho.

2.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Ao discorrer sobre o princípio educativo do trabalho, verifica-se que o trabalho é uma atividade especificamente humana que deve considerar a dimensão ontológica, ou seja, os processos de vida humana e histórica, pois o trabalho possibilita ao homem pensar, ser, agir, fazer. Saviani (2003, p. 7) esclarece:

[...] o homem não se fez homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir, ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

O trabalho como princípio educativo está diretamente ligado a própria maneira de ser de cada indivíduo, pois como participante de uma espécie tem características transmitidas pela herança genética, entretanto, o pertencer ao gênero humano se faz mediante processo histórico social. No dizer de Konder (1991, P. 24),

Foi com o trabalho que o ser humano 'desgrudou' um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. O trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza.

Através da ação vital do trabalho, os seres humanos transformam a natureza em meios de sobrevivência. Assim, socializar o trabalho como princípio educativo é importante, é educativo.

Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza,

transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 57).

Com o advento do capitalismo, o trabalho tornou-se mercadoria e o trabalhador deixou de ser dono do produto de seu trabalho, tornando-se assim alienado. A dimensão histórica na forma social do capitalismo traz o trabalho de forma alienado. Então, na sociedade capitalista o trabalho ainda pode permanecer ou ser considerado como princípio educativo? Nesse mesmo sistema, o trabalhador se encontra numa condição alienante, mas se este percebe que vive numa condição de exploração, tal condição o educa. Porém, essa educação proporciona emancipação humana ou uma mera adaptação às condições impostas pelo capital?

Com base nos questionamentos acima, pode-se inferir hipoteticamente que o trabalho se configura como princípio educativo, considerando as categorias de emancipação/adaptação e no que concerne ao trabalho no âmbito do capital; este, ao se tornar alienante/alienador, impõe limites à discussão emancipatória da educação, uma vez que o resultado do trabalho é a mercadoria que não pertence ao trabalhador. Assim, o trabalho assume sua dimensão de alienação.

Essa concepção de trabalho enunciada por Marx (2003) permite uma análise sobre a Educação do Campo, entendendo-a como a atividade humana mediadora do processo de formação do indivíduo, tornando-o um ser histórico e social. Nesse sentido, para transformar um objeto natural em um instrumento que possa satisfazer as suas necessidades, o homem precisa se apropriar da lógica natural dos objetos e dar-lhes uma função social. Em relação a essa questão, Duarte (1993, p. 32) pontua:

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

A atividade vital dos seres humanos é o trabalho e nesse processo as necessidades humanas deixam de ser tão somente necessidades de sobrevivência para se tornarem, também, sociais. Portanto, o produto do trabalho se dá mediante a transformação das atividades do indivíduo em propriedade dos objetos. Saviani e Duarte (2012, p. 20) afirmam:

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é defendida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais.

Vale ressaltar, entretanto, que no contexto atual a divisão da sociedade em classes antagônicas tem proporcionado a divisão social do trabalho onde há o beneficiamento das classes dominantes sobre as classes dominadas. Na sociedade capitalista “a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz.” (SAVIANI E DUARTE, 2012, p. 22). Nesse processo de produção alienante, Marx (*apud* Saviani e Duarte, 2012, p. 22) afirma que a realização do trabalho aparece como desrealização do trabalhador. Para Markus (1974, p. 99) “Em última análise, a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca na evolução do indivíduo (...). Logo, a alienação é (...) a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem”.

No fazer alienado, o produto, fruto da força do trabalho realizado não pertence ao trabalhador, pertence ao capital que expropria e controla o seu saber, uma vez que:

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence a sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito (...). Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 1989a, p. 162).

Marx (1989a, p.108) ainda afirma que “[...] o trabalho em si, não só nas presentes condições, mas universalmente, na medida em que a sua finalidade se resume ao aumento da riqueza, é pernicioso e deletério...” O capitalismo faz do homem mercadoria e o desumaniza.

Nesse contexto de análise marxiana do trabalho, é preciso sinalizar que Marx também considera o trabalho do homem que é um ser genérico, que vive numa sociedade genérica, como produtor da vida humana. Para ele:

De facto, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constituiu o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como “meio de vida” (MARX, 1989a, p. 164).

Segundo Marx e Engels (2007), o homem também possui uma consciência histórica caracterizada pela consciência não pura, que é o espírito produtor da linguagem real e prática, a que possibilita intercâmbio com outros homens; e possui ainda a consciência como produto social, que é o que diferencia os homens de outros animais.

Marx e Engels (2007) afirmam que a existência humana é História e todos os homens são chamados a “fazer história”. É também por meio dessa consciência histórica que surgem as contradições da divisão social do trabalho:

Essa divisão do trabalho, que implica todas essas contradições, e repousa por sua vez na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas às outras – essa divisão do trabalho encerra ao mesmo tempo a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição *desigual*, na verdade, tanto em quantidade quanto em qualidade. Encerra, portanto a propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família onde a mulher e os filhos são escravos do homem (MARX E ENGELS, 2007, p. 27).

Esses autores sinalizam que a dialeticidade entre natureza e sociedade foi/é rompida com a divisão social do trabalho¹⁴, uma vez que a mesma, segundo Marx e Engels (2007), é uma separação do trabalho material, entendido como práticas – atividades sem pensamento, do trabalho espiritual, configurado como ideias/teorias – pensamento sem atividades.

Marx considera o trabalho como energia do homem e que a indústria é o livro aberto das faculdades humanas, pois o trabalho é o ato genérico na medida em que esse homem usa e utiliza sua mente. Sendo assim, o caráter ontológico do trabalho humano é revelado:

[...] a ciência natural penetrou tanto mais praticamente na vida através da indústria, transformou-a e preparou a emancipação da humanidade, muito

¹⁴ Marx e Engels (2007) apresentam três pontos elementares para compreensão das contradições da divisão social do trabalho: 1) A força de produção como superação da relação natural do homem com a natureza e a sociedade; 2) A formação do Estado Social enquanto estrutura que organiza a vida social; 3) O fortalecimento da consciência e o trabalho espiritual se destinam a poucos. Vale dizer que tais contradições apontadas estão interligadas entre si.

embora o seu efeito imediato tenha consistido em acentuar a desumanização do homem (MARX, 1989c, p. 201).

Pode-se afirmar que Marx (1989c) reconhece a desumanização do trabalho no capitalismo e explica que o modelo de trabalho simples e concreto não foi mais suficiente nesse sistema, pois o produto do trabalho precisa ter um valor de troca. Nesse sentido, o produto deixa de pertencer ao trabalhador e passa a pertencer ao capitalista; é necessário então calcular o trabalho que se materializou no produto (força do trabalho), o que reforça a exploração do trabalhador e o aliena, proporcionando o que Marx chama de processo de valorização da mercadoria, pois: “Quer produzir não só um valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia” (1983, p. 155). Assim, o capitalista tem uma considerável economia nos meios de produção ao forçar o trabalhador a trabalhar cada vez mais para obter a mais-valia, reforçando de forma contumaz a condição de indivíduo alienado, uma vez que a mais-valia gera mais trabalho e, conseqüentemente, mais lucro para o capitalista. Marx (1983) afirmou que a mercadoria é base do capitalismo, embora seja também a força do trabalho que se transformaria em mercadoria.

Marx reconhece que o trabalho é ontológico, pois, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 63) na ontologia marxiana, “o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação. Somos e já não somos o que éramos há algum tempo.”

Lukács (1981) e Gramsci (2001) trazem contribuições relevantes acerca do trabalho como princípio educativo. Nos escritos de Lukács (1981), o trabalho surge em meio à luta pela existência:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar deste complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e para o salto de sua gênese (LUKÁCS, 1981, p. 3).

O trabalho apontado pelo autor ocupa lugar de destaque e possibilita ao homem sair do meio animal, fato chamado por Lukács (1981) de “salto da gênese humana”. Para ele, o homem transforma a natureza e a natureza transforma o homem no sentido biológico. O autor trata ainda da questão da dualidade do ser social: sujeito e objeto, sendo isso um ponto importante para a discussão em torno

do trabalho como princípio educativo, pois somente o trabalho tem caráter ontológico e fora deste não existe a teleologia.¹⁵ Sendo assim, a dimensão ontológica do trabalho começa a partir da necessidade de busca por algo, como afirma Lukács:

Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se (LUKÁCS, 1981, p. 24).

Para Gramsci, a relação entre trabalho e educação é histórico-social, pois foi formada por cada sociedade até chegar à forma como hoje está construída. Ele, assim como Marx, também queria uma sociedade em que as condições de vida fossem igualitárias e que não existisse mais a exploração-subordinação entre as classes. Assim, ao reformular o pensamento de Marx, Gramsci trouxe a questão educacional e idealizou a escola unitária, na qual todos, sem exceção, teriam acesso à cultura erudita, paralelo ao trabalho manual. A escola seria então, um meio essencial para a construção de uma sociedade que toma por base o trabalho.

De acordo com a concepção gramsciana sobre o trabalho como princípio educativo:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho. [...] O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola

¹⁵Sobre Teleologia, Lukács (1981, p. 11) sinaliza que “Antes de mais nada, a característica real decisiva da teleologia, isto é, o fato de que ela só pode adquirir realidade quando for posta, recebe um fundamento simples, óbvio, real: nem é preciso repetir Marx para entender como qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de um tal por, que determine o processo em todas as suas fases. (...) Só é lícito falar do ser social quando tivermos compreendido que a seu gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo, se baseiam no trabalho, isto é, na continuada realização de posições teleológicas.” (LUKÁCS, 1981, p. 11).

elementar, já que a ordem social e estatal (direito e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 1982, p. 130).

A escola, ao elaborar seu projeto político pedagógico, proporcionará aos indivíduos uma nova concepção do mundo/homem/educação/sociedade a partir de uma visão crítica às concepções confusas e contraditórias. A atuação da escola não pode ser pensada de forma a-histórica e abstrata, e sim pensada e gestada organicamente na perspectiva da contra-hegemonia, vinculada ao movimento operário emancipatório. Educar para uma leitura crítica/reflexiva do/no mundo e para construção da emancipação requer um processo educativo que proporcione aos indivíduos, desde as suas singularidades individuais até as questões coletivas, a compreensão de suas condições de vida, de escolarização, de trabalho e as relações que podem ser construídas em seu cotidiano.

As formulações propostas por Gramsci sobre a concepção de educação contribuíram, e ainda contribuem, para a luta por uma formação que vá além da escola, trazendo o binômio teoria e prática, para formar um indivíduo que se autogoverne e governe o mundo do trabalho.

Ao discorrer em seus escritos sobre a escola, Gramsci demonstrava sua intencionalidade pedagógica e política, pois ela é um instrumento para que o aluno possa desenvolver-se criticamente. A escola necessita considerar o conhecimento que o aluno já traz consigo. Gramsci (1982) afirma que todo ser é um filósofo sem o saber. Nesse sentido, pontua que todos os indivíduos são intelectuais, entretanto precisam de uma instrução para galgar a intelectualidade. Então, cabe à escola educar partindo de uma realidade concreta para uma vida concreta.

Em seu 12º caderno "Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais", Gramsci (2001) traz como objeto de estudo e escrita o trabalho como princípio educativo. Para ele, o trabalho se institui como princípio educativo na formação de uma escola unitária, no qual o processo de emancipação se dá mediante a junção entre ciência e técnica, rompendo com a fetichização da mercadoria para a formação do ser, pois todos os seres humanos são intelectuais. "Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 2001a, p. 18).

Assim sendo, o trabalho se institui como princípio educativo por ser práxis que busca a ação integradora entre ciência, cultura e trabalho:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

O conceito de trabalho aplicado à escola, juntamente com o termo único ou unitário, formará o que Gramsci denominou de escola única do trabalho. Esse conceito, portanto, não é homogêneo e pode ser utilizado de acordo com as ideologias vigentes.

A escola única busca a reintegração do educativo com o ideal de formação humana, pois profissionalização e formação humana estão intrínsecas e fazem parte dos ideários da modernidade. Dessa forma, não se pode separar escola do trabalho, pois a mesma pode se transformar numa instituição sem vida.

A construção da escola unitária, proposta por Gramsci, representa um processo de superação do capitalismo e da escola existente com seus elementos cristalizadores das divisões sociais. Esse modelo de escola possibilita às classes oprimidas a aquisição de recursos decisivos para romper com a opressão e assumir cada vez mais um maior espaço social, político e histórico.

A referência gramsciana é uma possibilidade de aproximar a Educação do Campo – bem como os indivíduos que fazem parte dela – de uma reflexão, através da qual se percebe que as demandas sociais derivadas do modo de produção devem tomar novas configurações para uma redefinição da escola, sempre atreladas ao debate da transformação social. Sendo assim, a categoria da Escola Unitária possibilita análises e reflexões do processo educacional, em especial dos indivíduos do campo, por considerar uma escola para todos, considerando os conhecimentos científicos e da cultura geral.

Nesse sentido, como afirma Vendramini (2007), no processo de vida, de trabalho e de lutas, a Educação do Campo vem se constituindo como expressão das dinâmicas construídas coletivamente pelas relações sociais, visto que o processo educativo também prepara o trabalhador e trabalhadora do campo para o seu trabalho, para as suas lutas.

2.4 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA: OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS - POLÍTICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quanto ao conceito de Educação do Campo, Caldart (2007, p. 2) assinala:

É possível abordar a questão da Educação do Campo no plano da discussão conceitual. Quer dizer, há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere. Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

A Educação do Campo tem sua centralidade na reflexão sobre a educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído, uma vez que ela tem como preocupação os sujeitos do campo; com isso, rompe as amarras do tradicionalismo secular que marcaram as relações no campo e fortalece a luta pela terra. Neste contexto de lutas e acesso a terra, Fernandes (citado por Souza, 2007, p. 15) afirma:

A educação do campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes. Maria Antonia e eu estamos vivendo a felicidade de participar desse processo criativo e propositivo. É a primeira vez, na história de nosso país, que os movimentos camponeses propuseram e ajudaram a construir uma política educacional tão ampla. A educação do campo está se desenvolvendo em todos os níveis, contribuindo com a formação de milhares de pessoas: adultos, crianças e jovens para que possam viver melhor em seus territórios.

O campo pode ser conceituado como território onde acontecem diversas formas de organização do campesinato, bem como a organização do agronegócio. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, como espaços das dimensões da existência humana. Portanto, a Educação do Campo traz em seu bojo o significado territorial dos camponeses.

Nesse sentido, de acordo com Fernandes e Molina (2005, p. 9):

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão [do latifúndio], concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e

garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias.

Vendramini (2007, p.128) assinala que o nome Educação do Campo, “ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural”. Isso significa dizer que a luta dos movimentos sociais do campo em defesa da permanência na terra, pelo respeito às singularidades e pluralidades das culturas, identidades, saberes/fazeres e valores está intrinsecamente ligada às lutas por uma educação que seja própria do/no campo.

A Educação do Campo vem se instituindo histórica, cultural e socialmente como área própria de conhecimentos. Para Molina (2004, p. 7) ela se constitui como “território legítimo de produção e existência humana e não só da produção agrícola”, portanto se baseia nos elementos de identidades da educação a partir dos sujeitos que a compõem, da cultura, do trabalho, das lutas sociais, suas linguagens e do modo de ser e viver de cada indivíduo.

Para Vendramini (2007, p. 123),

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Um projeto de ensino/pesquisa comprometido com a Educação do Campo tem, portanto, em seu centro a possibilidade de luta política em busca de uma organização socioespacial. Isso porque os paradigmas da educação formal não tinham/têm como meta a formação social para a transformação. Ao contrário, historicamente as escolas do campo estiveram/estão situadas no interior do latifúndio, cujo proprietário é legitimado como o generoso que permitiu a construção do prédio em sua propriedade “doando” a terra para o Estado. Desse modo, a existência da escola acaba se configurando numa benfeitoria social do latifundiário.

A escola do campo, ao oferecer uma educação voltada para a realidade das vivências do campo reconhece e valoriza a identidade camponesa que cada um dos alunos traz nas mãos. Em uma visão mais particular sobre Educação do Campo e sua abrangência, Fernandes (2008, p. 141-142) afirma:

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

Nessa perspectiva, questiona-se a função social da escola instituída historicamente, do seu currículo e da educação. Segundo Mészáros (2005, p. 76):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa ou mesmo mera tolerância – um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; elas devem ser essenciais". Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Nessa análise, a educação é uma dimensão da vida social que, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas capazes de contribuir para a internalização dos consensos necessários. A partir da educação, também se podem instaurar as possibilidades de uma construção histórica das práticas educacionais numa perspectiva emancipadora, uma vez que se trata de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe.

Seguindo esse mesmo pensamento, Leite (1999) destaca a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo. O autor ainda sinaliza o papel do Estado Capitalista no desenvolvimento do rural e as mazelas do atraso educacional que permeava o meio rural no início e ao longo do século XX.

Há uma lógica do capital em caracterizar o campo como lugar inferior ao urbano e de minimizar os saberes e fazeres dos seus sujeitos, considerando-os

como atrasados, “jeca-tatus”, entre tantos outros adjetivos depreciativos. Esse mesmo capitalismo tem gerado a concentração da propriedade e da renda no meio urbano. Pode-se, portanto, dizer que a população rural/do campo foi/é vista como relegada ao esquecimento/silenciamento.

Entretanto, nos anos de 1960, Leite (1999, p.43) afirma que Freire “(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos”. Nessa conjuntura, chegam ao Brasil, ainda na década de 1960, as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), projetos que aconteceram nos Estados do Espírito Santo e Bahia, tendo alcançado também a região Sul entre os anos de 1989 e 1990. A história da educação no Brasil mostra que a educação para o rural tinha como objetivo treinar e educar os sujeitos 'rudes' dessas localidades. Para as EFAs e as CFRs, a pedagogia da alternância se fundamenta e se constitui como um movimento de interação entre a atividade teórica e as questões ligadas ao trabalho, uma vez que situa a importância do trabalho como elemento de produção para o crescimento e amadurecimento do sujeito. O programa de alternância é uma prática que parte da realidade social do aluno.

Assim, nesse contexto citado, Souza (2008, p. 1094) pontua:

O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista.

Souza (2008, p. 1090) ainda afirma:

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Para Caldart (2004), a questão da terra também é expressa em relação ao acesso à escola. Ela analisa o processo de ocupação da escola pelo Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁶ – MST, a partir da pedagogia social e suas implicações na configuração do próprio movimento, que compreende a luta pela terra também como uma luta por educação. Tal proposta avança para além dos espaços do MST; avança, sobretudo, para toda a sociedade, considerando a reforma agrária uma luta de todos. Assim, o marco inicial foi a luta pela Escola Itinerante no Rio Grande do Sul.

Entrementes, no bojo das discussões fundamentadas na luta por direitos historicamente negados há a eclosão dos movimentos sociais que colocam a questão social no centro do debate político. Ao mesmo tempo em que exigem seus direitos sociais, entre eles: o direito à propriedade, ao conhecimento e a uma educação fundamentada nos seus contextos socioespaciais. Nesse sentido, alguns movimentos sociais buscam referendar seu projeto educacional associado a um projeto político de transformação social. Para Mészáros (2005, p. 76):

A nossa tarefa educacional é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. (...) E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social e emancipatória e progressiva em curso.

Sendo assim, cabe então aos sujeitos envolvidos no processo educativo promoverem ações que sustentem uma educação que vise à transformação social, à emancipação e, que vá para além da lógica do capital. É por essas questões que lutam os movimentos sociais.

Segundo Stédile e Fernandes (1999), os Movimentos Sociais Populares do Campo surgiram no Brasil a partir de 1940 com o processo de redemocratização. É a partir dessa época que surgem as diversas lutas dos posseiros, as greves dos assalariados, as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Master) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

¹⁶ O MST é tratado como movimento revolucionário e referenciado como um dos grupos rebeldes mais importantes da América Latina. No Jornal El País, a tática do movimento é assim registrada: como uma nova forma de pressão dos camponeses brasileiros que usam as ocupações organizadas dos latifúndios improdutivos para dar um pedaço de terra a milhares de famílias. (LOMBARDI, citado por BEZERRA NETO, 1999, p. 2).

Outro dado relevante nessa trajetória histórica de lutas no/do Campo é que, segundo Martins (1994, p. 79):

O regime militar produziu uma legislação suficientemente ambígua para dividir os proprietários de terra e assegurar ao mesmo tempo o apoio do grande capital, inclusive o apoio do grande capital internacional. De fato, o Estatuto da terra preconizava critérios de desapropriação bastante precisos. O regime militar procurou classificar usos e extensões de propriedade, de modo a formular um conceito operacional de latifúndio e estabelecer, portanto, uma distinção entre terras desapropriáveis e terras não desapropriáveis, não incluindo como desapropriáveis terrenos não tão extensos, porém, mal explorados.

A década de 1970 e início da década de 1980, para Guhur e Silva (2009), apesar do lento processo de abertura política, é marcada pela retomada da luta das classes trabalhadoras. Em 1975 foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica (bem como à Teologia da Libertação, às Comunidades Eclesiais de Base e também à Igreja Luterana), que contribuiu de maneira decisiva para o renascimento do movimento no campo. É nesse período que surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), criado formalmente em 1984.

Assim sendo, nesse movimento de emergência da Educação do Campo, os movimentos sociais do campo foram se fortalecendo e, a partir da década de 1990, começou o processo de institucionalização com alguns segmentos da sociedade civil organizada para a criação de documentos voltados para o encaminhamento de políticas públicas para a Educação no Campo. Dentre elas, podemos destacar o pioneirismo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para Souza (2009, p. 42), o PRONERA "agrega os projetos educacionais de alfabetização, escolarização, formação inicial e continuada de trabalhadores do campo".

O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, ocorrido em 1997, a I Conferência Nacional da Educação do Campo, em 1998 e a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004 contribuíram significativamente para as questões da luta pela terra e pela Educação do Campo. Desses encontros partiram os encaminhamentos que deram origem à política nacional da Educação do Campo.

Na I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998), o texto-base destacou que os sujeitos do campo sejam capazes de construir autonomia

sociopolítica e romper com os ciclos de dependência e dominação. Então, com base nos estudos e nas manifestações elaborou-se um documento encaminhado ao Ministério da Educação – MEC, no qual uma política educacional para o campo contemple, entre outras coisas, o direito a uma escola do campo, política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo; participação das comunidades do campo na construção de políticas públicas, no projeto político pedagógico e nos currículos; a educação do campo é um processo de formação humana produzida em diferentes espaços; e, o modelo de Educação do Campo que esteja comprometida com um modelo de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

O texto-base dessa conferência buscou fundamentos no capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), em seu art. 28, que diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições (BRASIL, 1996).

No âmbito das políticas públicas¹⁷, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução n. 1/2002, foi uma conquista. Nesse sentido:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

É nessa conjuntura política, econômica, cultural e social que, no final da década de 1990, começa a tomar forma o movimento nacional de Educação do Campo no Brasil, que, segundo Munarim (2008, p. 2) "(...) é um movimento de cunho sociopolítico e, ao mesmo tempo, de certa renovação pedagógica". Destaca-se o

¹⁷ Caldart (2007) em exposição para o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007, diz que "A materialidade de origem (ou raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É na relação, na maioria das vezes tensa entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo."

campo não no sentido de ideia, mas campo real, de lutas sociais, de luta pela posse da terra, luta de direitos sociais e humanos. Além disso, o campo é local de contradições de classes, de busca e de emancipação. Foi/é esse campo e sua dinâmica histórica que produziu/produz a Educação do Campo.

A pressão desses movimentos tensiona o Estado, em vista da instituição das suas demandas. A institucionalização se deu inicialmente com a portaria nº 282 de 26 de abril de 2004, que cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo que este objetiva ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais, ao atuar como instrumento de democratização do conhecimento do campo. Para que o PRONERA se efetivasse, outros programas se tornaram necessários, entre os quais, uma política de formação dos professores. Surgem daí outras frentes de tensão entre o Estado e a luta camponesa para a efetivação da Educação do Campo.

Em resposta a essa demanda, em 2008 foi criado pelo MEC o Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil. Trata-se de cursos voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas do campo. Eles são subsidiados pelo Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que desde 2012, dá o apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política pública nacional de Educação do Campo, visando a ampliação do acesso e a melhora na oferta da educação básica e superior. As ações desse programa estão voltadas para o acesso e permanência na escola, para aprendizagem e valorização do universo cultural dos povos do campo.

Outro programa implantado em 1997 pelo MEC foi o Escola Ativa cuja proposta pedagógica, baseada na pedagogia ativa, põe o aluno como o centro do processo educacional, rompendo com as ideias da escola tradicional. O programa também busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, através da implantação de recursos pedagógicos que estimulem a construção de conhecimento do aluno, bem como a capacitação de professores.

Além dos citados destaca-se também o ProJovem Campo – Saberes da Terra, programa que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens

agricultores que não concluíram o ensino fundamental. Ele visa ampliar o acesso e a qualificação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional. Vale dizer que ele busca ressignificar o trabalho e a vida dos sujeitos do campo. Esses programas são fruto de muitas lutas de trabalhadores e trabalhadoras por todo o Brasil. No entanto, eles não se configuraram como política, uma vez que se mantêm em forma de programa.

Já a Educação do Campo se configura como política, pelo menos do ponto de vista legal, após a publicação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002; da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, na qual o Conselho Nacional de Educação - CNE por meio da Câmara de Educação Básica estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo; e do Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Compreende-se que não basta a legalização da Educação do Campo, pois ainda existe uma grande lacuna entre o dizer e o fazer. Para Freire (2000), a efetivação dessas políticas ainda depende/dependerá da mobilização e luta de trabalhadores e trabalhadoras, dos sem-terra, das crianças que compõem os sem-terrinha, que no mês de outubro fazem a jornada de lutas pela terra, pela reforma agrária e de tantos outros oprimidos, só tem/terá valor, se a educação for uma prática radical de humanização, ou seja, de formação humana omnilateral. Nesse sentido, Souza (2009, p. 44), ao tratar do movimento da Educação do Campo, aponta que a mesma:

Emerge da prática coletiva dos movimentos dos trabalhadores, que se insere na dinâmica contraditória da sociedade capitalista, vindo questionar a exclusão de trabalhadores do seu direito à educação e defendendo a escolarização como processo necessário à formação humana.

A Educação do Campo, em seu movimento de lutas tem expressado o posicionamento ideológico, político e pedagógico da classe trabalhadora do campo, pois é marca de prática social centrada na coletividade e no diálogo. Para Caldart (2010), não basta dizer que se faz Educação do Campo, é relevante também o cuidado com o trato teórico-metodológico, numa abordagem do conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no

seu movimento histórico. Por isso, o materialismo histórico-dialético é a referência principal.

Assim, verifica-se que a teoria crítica de Gramsci, com base na tradição marxista, tem se apresentado no cenário da Educação do Campo no Brasil como um dos pilares filosóficos para as pesquisas e entendimento do que é e como deve acontecer essa educação.

Vale destacar que a presença dos escritos e ideias Gramscianas na Educação do Campo aconteceu a partir dos movimentos estabelecidos pela Igreja, no que diz respeito à questão do pobre e da desigualdade na América Latina. Nesse contexto, segundo Nascimento (2009), surge a Teologia da Libertação, que no Brasil é representada por Leonardo Boff.

A Teologia da Libertação, para Nascimento (2009), não surgiu dos gabinetes políticos, mas da necessidade de se romper com o empobrecimento e a miséria impostos pelo capitalismo que massifica e exclui, pois a mesma possui em sua base filosófica uma concepção marxista, a partir de Gramsci. Dessa forma, surgem dentro dos movimentos os intelectuais orgânicos, que buscam a relação teoria e prática para compreensão da Educação do Campo. Segundo Gramsci (1982, p. 7- 8):

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Esse autor pontua que todo ser humano é um intelectual, no entanto, nem todos desempenham esta função na sociedade. Assim, o homem é o resultado das relações sociais que estabelece com os outros homens. Fica evidente que existe na sociedade uma contradição político-ideológica entre dominados e dominadores, o que tem gerado um conformismo sociopolítico das massas.

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade (MOCHCOVITCH, 1988, p. 13).

Gramsci também afirmava que um Estado que se diz ético e educador deve perceber a educação como função do Estado¹⁸ de forma positiva, uma vez que o Estado educador é aquele que garante a instituição de um bloco histórico e o Estado ético está fundamentado no conceito de igualdade. Para isso, torna-se imprescindível conhecer os direitos e deveres para educar o consenso. (NASCIMENTO, 2009).

Gramsci utilizou-se das ideias do Estado ético para traçar seus princípios sobre a escola, pois segundo ele:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a respeito do Estado ético e da cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais, como função repressiva e negativa, são as atividades mais importantes (GRAMSCI, 1976, p. 145 *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 46).

Pode-se afirmar, entretanto, que a educação e a escola têm se configurado como produtoras do conformismo das massas, de reprodutoras das desigualdades e da ideologia dominante. Para Althusser (1985), outro teórico de matriz marxista, é através do Estado que a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social, o que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade, fazendo-a submeter-se às regras políticas. A escola é um dos aparelhos de Estado que, por meio do seu currículo, tem a função de dominar ideologicamente os grupos sociais historicamente excluídos. Gramsci (2001) vai além, pois não nega que a escola seja um aparelho ideológico do Estado, mas afirma que a escola pode ser transformadora:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

¹⁸ Segundo Nascimento (2009, p 109) "O Estado para Gramsci é a dialogia entre sociedade política (momento negativo) e a sociedade civil (momento positivo). A sociedade política representa o momento da força da coerção. A sociedade civil representa a rede complexa de elementos ideológicos."

A escola então, para Gramsci, deveria seguir alguns pressupostos. Em primeiro plano deveria ser desinteressada, não no sentido de neutra ou indiferente às questões políticas, sociais, culturais, econômicas e históricas. Desinteressada no sentido de formar omnilateralmente o homem.

Outro pressuposto que se faz necessário retomar é o da Escola Unitária¹⁹, que tinha como princípio articular a formação profissional com a formação humana. Certamente, a questão da escola unitária, ou o princípio da unitariedade "foi o grande tema proposto por Gramsci como solução para o crescente multiplicar-se das especializações escolares, educativas e culturais." (JESUS, 2005, p. 58). Para Gramsci (2001), somente a escola única ou unitária poderá formar o homem integralmente, reunindo a profissionalização e a formação humana, bem como a teoria e a prática. Nesse sentido:

A Escola Unitária é a escola de trabalho intelectual e manual (técnico-industrial); que o seu objetivo é a formação de valores fundamentados no humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho (MANACORDA, 2000, p. 163).

Observa-se nos dias atuais a tendência de não valorização aos elementos do humanismo e do conhecimento científico, uma vez que o modo de produção sempre tem incentivado a concorrência e a dominação de uns sobre os outros.

Em Gramsci, percebe-se que há uma relação dialética entre os saberes políticos e os saberes pedagógicos, uma vez que o mesmo critica ferrenhamente a escola profissionalizante, chamando-a de "criadora de ilusões democráticas" Segundo Mochcovitch (1988, p. 55).

Para Gramsci, a escola profissionalizante é uma força imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e, portanto, à lógica do capitalismo, o que resulta, nas sociedades capitalistas, enrijecimento das diferenças sociais.

¹⁹ Jesus (2005, p. 58) pontua que "Depois do princípio do 'desinteresse' defendido por Gramsci para a escola socialista, temos o conceito de único ou unitário, que, aplicado à escola, tinha por objetivo articular a formação profissional com a humanista."

Gramsci deixa um enorme legado para os sujeitos envolvidos no processo educativo ao propor uma escola democrática que prepare os cidadãos para serem sujeitos ativos, para serem governantes, considerando o saber cultural histórico para a formação humana emancipadora. Em outras palavras, busca-se entender que a construção de uma educação emancipatória depende da quebra do bloco histórico dominante. Dessa forma, Gramsci não faz somente a crítica pela crítica, pois oferece elementos para que a escola e a sociedade civil pensem e materializem uma nova estrutura social que valorize a formação humana. A escola é um espaço privilegiado para tal, pois a mesma é um território de disputa, bem como espaço de acesso a conhecimentos histórica e socialmente acumulados.

Assim, a Educação do Campo é movimento histórico em constante (re) construção, sobretudo, porque o campo é um território de disputas das velhas relações sociais do capitalismo e de um novo projeto de relações sociais não capitalistas. Ela nasceu das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito de uma educação pautada no paradigma da Educação do Campo. As lutas foram se tornando vigorosas no cenário político brasileiro e como fruto tem se visto a materialização de políticas públicas voltadas para uma educação que considere os sujeitos do campo.

Essa educação, em sua essência se dá pela relação indissociável campo/educação/política, pois o campo é um espaço de lutas de classes, de resistência, dos movimentos sociais que lutam pela superação das classes sociais dominantes. Assim, o campo, que é espaço e território dos camponeses, é lugar de vida, lugar de educação.

No debate sobre a organização das políticas públicas, bem como das práticas pedagógicas, existe uma práxis educativa que deve ser construída com base na participação social, política, histórica. Então, algumas pautas, a priori, podem ser elencadas à Educação do Campo, tomando por base o Movimento por uma Educação do Campo, bem como os movimentos sociais do campo. São elas: aprofundamento dos conhecimentos científico-culturais para uma prática pedagógica emancipadora; construção de uma Educação do Campo pautada por uma prática social que fortaleça a escola pública; e luta para que o Estado perceba a educação, bem como a Educação do Campo como um espaço nas relações de classe.

Um grande desafio concernente à Educação do Campo é entender a necessidade de uma mudança em sua lógica estrutural, pois a mesma ainda está

ligada à lógica do capital. É de fundamental importância buscar outros meios capazes de romper com os ditames da manutenção de uma educação hegemônica e indiferente à luta dos sujeitos do campo.

A discussão é contínua, e certamente, os avanços e possibilidades são muitos, pois através dessa luta pode-se chegar à transformação da escola, por meio da participação de sujeitos críticos que lutem contra o conformismo e busquem uma Educação do Campo emancipatória.

Comunga-se, portanto, com a ideia de Silva (2006, p. 22) quando esta afirma que, "Por mais reificado que seja o homem, por mais alienante que seja a educação e por mais antagônico que seja o modo de produção, a capacidade humana de se insurgir e de construir novas realidades não tem fronteiras nem limites." Esse deve ser o ideal. Essa deve ser a luta, pois justamente no campo podem-se verificar alguns sujeitos dominados lutando/emergindo, se organizando pela transformação social, uma vez que a Educação do Campo é espaço de disputa de projetos societários contraditórios.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO DE DISPUTA DE PROJETOS SOCIETÁRIOS

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a Educação do Campo como espaço de lutas e de disputa de projetos societários, uma vez que a Educação do Campo emerge em um contexto histórico, social e econômico de conflito. Aborda os paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário, os Movimentos Sociais e suas reivindicações e lutas pela terra e por uma Educação do Campo.

3.1 PROJETOS SOCIETÁRIOS: SOCIALISMO X CAPITALISMO

Ainda que Marshall Bermann (1986) aponte a similaridade e plena convergência entre as utopias modernizantes e fáusticas do capitalismo e do socialismo, é preciso considerar que ambos correspondem a dois tipos distintos de projeto de sociedade nos campos da política, da história e da economia.

Esta dissertação não entra no âmbito de trazer aqui as várias interpretações que o socialismo sofreu; a intenção é, pois, fazer uma exposição sintética sobre esse projeto societário tão significativo no processo histórico.

Para Tonet (2013, p. 4):

Um dos momentos mais marcantes, na história da humanidade, que deu origem a enormes problemas, foi o surgimento da propriedade privada, da divisão social do trabalho e das classes sociais. Tudo isto teve origem no momento em que o desenvolvimento das forças produtivas permitiu que os homens produzissem mais do que o desenvolvimento das forças produtivas permitiu que os homens produzissem mais que o necessário para sua subsistência imediata. Com aqueles elementos começa a exploração e a dominação do homem pelo homem.

O socialismo tem como base a socialização dos meios de produção, o bem comum a todos e a extinção de uma sociedade dividida em classes. Durante toda a história da humanidade, sempre existiram pessoas tentando compreender como se formam as riquezas e por que elas são distribuídas de forma tão injusta. Segundo Carvalho e Martins (1995, p 18),

O que serviu de base para todas as idéias revolucionárias que se espalharam pelo mundo foi a descoberta de que a riqueza da minoria, que mandava nos governos era constituída a partir da exploração do trabalho da maioria.

Essas idéias, ao longo dos séculos, foram chamadas de revolucionárias²⁰ justamente porque buscavam uma transformação por completo da sociedade, buscavam o fim da exploração dos trabalhadores por aqueles que tinham a propriedade da terra, das máquinas, das ferramentas.

Ainda segundo Carvalho e Martins (1995, p. 26), no século XVI²¹,

quando as descobertas de novas terras e o progresso técnico abalaram as verdades estabelecidas no mundo ocidental, alguns homens voltaram a pensar numa sociedade que garantisse a felicidade coletiva.

Para esses autores, a partir do século XVII, as classes populares se levantaram contra as classes burguesas e contra a nobreza que não aceitava abrir mão de suas riquezas e privilégios. Na Europa do final do século XVIII e início do século XIX, a França e a Inglaterra viviam um processo de industrialização e a burguesia fortalecia o seu poder, enquanto as grandes massas de trabalhadores se transferiam do campo para as cidades em busca de empregos nas indústrias. No caso da Inglaterra, fortemente induzidas pelos cercamentos (enclosures) de terras iniciado no século XVIII (Hobsbawn & Ranger, 1984). Nesse cenário, Karl Marx e Friedrich Engels iniciaram a afirmação de que a luta entre as diversas classes é que move a história e provoca as grandes mudanças na sociedade. Esses dois pensadores defenderam também que a única classe capaz de fazer a sociedade avançar na direção de mundo justo e igualitário era a classe dos trabalhadores, ou a classe do proletariado.

²⁰ Carvalho e Martins (1995) fazem uma retomada histórica e apontam que os gregos são reconhecidos como os povos que levaram mais longe o pensamento sobre poder e organização da sociedade. Os autores trazem A República de Platão, no qual este propunha uma sociedade capaz de garantir as virtudes e sabedoria dos que comandam o país. Platão separou então o poder público do poder econômico e dividiu a população em três categorias. Na primeira categoria estavam os encarregados de criar as leis, julgar as disputas entre os cidadãos e o Estado. Na segunda estavam os militares e na terceira, os artesãos, trabalhadores e comerciantes. Estes últimos seriam os responsáveis pela produção e circulação da riqueza.

²¹ “É dessa época o célebre livro “Utopia, ou Tratado da Melhor Forma de Governo”. Escrito por um nobre inglês chamado Thomas More, esse livro foi tão importante que a palavra “utopia” se tornou sinônimo de uma sociedade perfeita, mas que não pode existir de verdade” (CARVALHO E MARTINS, 1995, p. 28).

Assim, de acordo com os seus principais defensores, pode-se caracterizar, em linhas gerais, o socialismo como um sistema ou projeto societário no qual não existe propriedade privada ou particular dos meios de produção; a economia é controlada pelo Estado, no sentido de promover uma distribuição justa da riqueza produzida; e cada trabalhador é pago segundo as suas necessidades e trabalha segundo as suas capacidades. Nessa mesma linha de defesa, Tonet (2013, p. 8) afirma que para que haja socialismo,

Não bastam idéias e disposição socialistas. É preciso que exista uma base material a partir da qual possa surgir consciência, valores, comportamentos, relacionamentos, concepção de mundo efetivamente fraternas e solidárias. Se não existirem estas condições de nada adiantarão os apelos à solidariedade e ao humanismo.

Dessa forma, para ele, não basta apenas que as ideias existam, elas precisam ser efetivadas nas práticas sociais, no real concreto, senão serão pseudosconcretidades. Existirão apenas nos discursos e não na essência do cotidiano social.

No projeto societário do capitalismo, a produção e a distribuição das riquezas são regidas pelo mercado, pelo capital e os valores dos bens e serviços não advêm do seu uso, mas são determinados pela lei da oferta e da procura.

Segundo Harvey (2005), o capitalismo apresenta algumas fases, entre as quais está a fase do Capitalismo Comercial, que aconteceu do século XVI ao XVIII, período caracterizado pela busca de lucros, uso de mão-de-obra assalariada, moeda substituindo a troca, fortalecimento do domínio da burguesia e aumento das desigualdades sociais.

A segunda fase do capitalismo foi caracterizada como Capitalismo Industrial, uma vez que a Revolução Industrial modificou o sistema de produção ao colocar a máquina para realizar o trabalho que seria feito pelo homem. Com tal revolução ainda foi possível o processo de fabricação em massa, geração de lucros e acúmulo de capital.

A terceira fase, a do Capitalismo Monopolista-Financeiro, iniciada no século XX, tem seu desenvolvimento no sistema bancário, nas grandes corporações financeiras e na globalização. Vale dizer que o capitalismo tem como uma das características principais transformar tudo em mercadoria, tudo passa a ter valor de uso e também valor de troca.

As consequências do capitalismo na organização social são bem demarcadas na obra de Tonet (2013, p. 5) quando ele afirma que:

Quando chegamos, então na sociedade capitalista, encontramos as relações de trabalho estruturadas sob a forma de trabalho assalariado, de compra-e-venda da força de trabalho dos trabalhadores pelos capitalistas. É a partir deste ato básico que tem origem um conjunto de categorias, algumas específicas, outras já existiam antes, mas sofreram uma profunda modificação. Trata-se da mais-valia, do capital, da propriedade privada, do valor-de-troca, do trabalho assalariado, da mercadoria (com seu fetichismo), da divisão do trabalho, das classes sociais burguesas. Também tem origem aí a divisão entre a esfera privada e a esfera pública bem como o Estado, com todo o seu aparato jurídico-político, para garantir a reprodução desta ordem social.

Conforme Santos (2000), o capitalismo gerou e tem gerado miséria extrema para a grande maioria e enorme riqueza acumulada para a minoria, permitindo com isso a criação de patrimônios técnicos, científicos e culturais para os que detêm o poder. O capital, que tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho²², segundo Tonet (2013, p. 6):

É uma matriz contraditória. Ao mesmo tempo em que produz condições para desenvolver uma riqueza imensa, também, cerceia e deforma a produção desta mesma riqueza. Ao mesmo tempo que produz condições para criar riqueza suficiente para atender a necessidade de todos, também impede o acesso a ela para a imensa maioria que a produz. Ao mesmo tempo que produz condições para realizar efetivamente a igualdade e a liberdade de todos, também aumenta extraordinariamente a desigualdade social e suprime a liberdade dos indivíduos ao submetê-los à sua lógica. Ao mesmo tempo que produz condições para um desenvolvimento amplo e rico dos indivíduos, também torna-os unilaterais, deformados, empobrecidos e opostos entre si. Ao mesmo tempo que produz condições para um intercâmbio harmonioso e adequado entre o homem e a natureza, sua lógica interna o impulsiona à devastação e à degradação da natureza e de suas relações com os homens.

Desse modo, o capital, além de produzir desigualdades sociais, devido a sua natureza de reprodução, produz tanto mais desigualdades quanto maior for o seu desenvolvimento. O que se tem visto na atualidade é uma intensificação das desigualdades e dos problemas sociais, como a fome, a miséria, a violência, a exclusão social, a degradação da vida e dos valores que a cerca, entre outros. Para

²² Para Montañó e Duriguetto (2011, p. 81), “Essa relação (entre capital e trabalho) longe de realizar a “liberdade” (no sentido apontado), é uma relação de *exploração e alienação*. Portanto, o trabalho ontologicamente determinante do ser social e da liberdade, na sociedade comandada pelo capital promove a exploração e alienação do trabalhador – o trabalho assalariado, portanto, desumaniza o trabalhador”.

Tonet (2013), não são os homens os sujeitos decisivos da história, mas sim o capital, pois é ele que rege a vida humana, que rege a vida em sociedade. Marx (1980, v. 1, p. 72) aponta n' *O Capital* que:

Quanto maior a potência de acumular riqueza, maior a magnitude do exército industrial de reserva. E quanto maior esse exército industrial de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação. E quanto maior essa massa (de Lázarus da classe trabalhadora) tanto maior o pauperismo.

Assim, de acordo com esta análise apresentada, quanto maior desenvolvimento, maior a acumulação do capital com os bens de produção. Segundo Marx e Engels,

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca de produtos, é a base de toda ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição de produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classe ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os produtos (MARX E ENGELS, 1975, p. 44).

Fica evidente, portanto, que é tendência do capitalismo a separação do trabalho em relação aos meios de produção, bem como a concentração e centralização do capital e a transformação do trabalho assalariado em força motriz do capital. Tal fato é preponderante para a estruturação da sociedade em classes sociais. Para Montaño e Duriguetto (2011, p. 86):

Não é na esfera do mercado, mas no âmbito da produção que se determinam originalmente as classes²³; não é pela capacidade de consumo, mas pela função na produção que os indivíduos passam a pertencer a uma classe social; não é pelo tipo de renda que recebem, mas pelo papel social na produção da riqueza. Ou seja, o tipo e o volume da renda, a capacidade de consumo, o acesso ao mercado, são elementos determinados das classes, o lugar e o papel na esfera produtiva, são os aspectos determinantes; sua função na produção de riqueza é a causa, sua participação no mercado é a consequência.

Nesse modelo capitalista de sociedade o projeto societário exclui do acesso aos bens materiais e de consumo uma grande parcela da população, com destaque

²³ Lênin (1966) pontua que as classes são grandes grupos de homens que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam em um sistema de produção social historicamente determinado, bem como pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção. As classes são grupos humanos, que podem se apropriar do trabalho do outro por ocupar diferentes postos em um regime de determinada economia social.

para a classe que participa ativamente da produção da riqueza, a classe trabalhadora, cuja renda obtida pela venda da força do trabalho não permite a sua inclusão.

Diante dessa conjuntura, nas últimas décadas do século passado, marcadas pela forte pressão posta pela Guerra Fria, emergiram na sociedade civil outras possibilidades de projetos societários alternativos. Eles não têm como objetivo a defesa de interesses de uma classe, mas de um coletivo específico. Eles defendem projetos pluriétnicos, sociodiversos e plurinacionais, e são denominados de Novos Movimentos Sociais (GOHN, 2008). Eles lutam pelo reconhecimento de direitos historicamente negados pela ordem dominante posta pelo capital no seu processo de territorialização, uma vez que ele privilegiou algumas concepções de homem, mundo e sociedade.

O capitalismo não é um processo unilateral, natural, imutável e sem história. Por isso busca-se pensar um projeto societário em que o desenvolvimento das forças produtivas não se paute na reprodução do capital, e sim nas necessidades de cada ser humano. É preciso superar a propriedade privada, para, assim como preconizava Marx no Manifesto, todos terem acesso aos bens produzidos coletivamente. De acordo com Montañó e Duriguetto (2011), tal fato não é bem demarcado nos novos projetos societários, pois eles não propõem ruptura com a lógica excludente do capital.

Para Tonet (2013, p. 12), “O socialismo, como aliás, qualquer outra forma de sociabilidade, tem uma base material objetiva. Só é possível existir socialismo e, portanto, plena liberdade humana, se houver riqueza em abundância.”

Os valores que tanto se preconizam na sociedade atual: justiça, igualdade, liberdade, fraternidade, solidariedade devem ser mais que mera formalidade ou intenções de moralistas, uma vez que se busca a erradicação do capitalismo e do capital. A luta que se faz necessária é por um projeto de sociedade que busque a autoconstrução de um homem livre e pleno, tanto socialmente, como histórica e culturalmente. Para a teoria marxista, essa autoconstrução só se dará pelo viés do socialismo, cujo caminho é a Revolução. Concordando com Tonet (2013), compreende-se que ser revolucionário implica ter a potencialidade pela posição ocupada no processo produtivo, de colocar-se radicalmente contra a ordem social e assumir no processo histórico, teórica e praticamente, a luta contra essa ordem. Mas é esta a concepção de Educação do Campo presente na política pública nacional da

Educação do Campo em Feira de Santana? Existem outras concepções de Educação do Campo? Para fins desta análise, apresenta-se a seguir a concepção da Educação do Campo no projeto do agronegócio.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO DO AGRONEGÓCIO: QUE EDUCAÇÃO É ESTA?

Um projeto de Educação do Campo, pela sua relação indissociável com o trabalho, este entendido como princípio educativo, assume uma dimensão educativa na formação humana, propiciando aos indivíduos as mediações necessárias para a vida no campo. Isso porque as relações socioespaciais não são lineares, elas são resultantes das contradições que demarcaram os processos sociais ao longo da história da humanidade. Desse modo, o desenvolvimento das forças produtivas por um grupo social possibilitou uma revolução na capacidade humana de transformar a natureza e a sociedade com a prática da agricultura e da pecuária, tendo em vista que estas atividades dependem de uma base material para ser concretizada.

O processo de desenvolvimento das sociedades humanas implica um armazenamento contínuo de um arsenal de coisas produzidas pelos homens, como instrumento de trabalho e conhecimentos, de que eles se valem para reproduzir sua existência social em caráter contínuo e impulsionar o progresso sempre para frente (MOREIRA, 2011, p. 67).

O processo ora explicitado implicou em significativas mudanças de ordem socioespaciais. Quais foram as grandes mudanças? Como elemento indicativo de mudanças destacam-se as alterações na organização da sociedade de base comunal a partir da inserção dos princípios de natureza individual, mediante apropriação privada da natureza, a terra. Isso fez surgir dois grupos distintos: os proprietários de terra, ou seja, proprietários dos meios de produção, e os não proprietários. Essa divisão gerou alteração na estrutura da sociedade, expressa por meio da diferença entre ricos e pobres, destruindo as práticas do trabalho comum na terra e dando origem à sociedade de classes. Foram transformações que modificaram as regras que mediavam a vida em sociedade, sobretudo no que se refere aos processos que deram origem à propriedade privada da terra.

Tal fato tem configurado o espaço do campo como território em disputas, haja vista que existem três campos: o do campesinato, o do latifúndio agrário de 500

anos e o campo do agronegócio que são organizados de formas distintas, uma vez que possuem diferentes relações sociais. No campesinato, os camponeses organizam-se para a produção da vida, já no agronegócio, eles se organizam para a produção de mercadorias, de lucro, de capital. O latifúndio, por sua vez, funciona como reserva de terra e capital desse agronegócio, acumulação primária do capital, utilizando áreas extensas de terra com baixíssima produtividade e especulado no mercado de terras.

A questão agrária surgiu da contradição nas estruturas do capitalismo, que produz ao mesmo tempo a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria e um aumento exacerbado da pobreza, miséria e outras mazelas concentrado na maioria da população. Essa contradição social é produzida pela diferença econômica dos agricultores do campesinato que têm sujeitado a renda e a terra ao capitalismo. (FERNANDES, 2008).

A expropriação da terra e do trabalho têm gerado dificuldades, mas os trabalhadores têm se organizado em movimentos sociais de luta pela terra. Para Marx (1978a, p. 121-122):

A agricultura transforma-se mais e mais em simples ramos da indústria e é dominada completamente pelo capital. A mesma coisa ocorre com a renda da terra. Em todas as formas em que domine a propriedade fundiária, a relação com a natureza ainda é preponderante. Naquelas em que domina o capital, o que prevalece é o elemento produzido social e historicamente. Não se compreende a renda da terra sem o capital, entretanto compreende-se o capital sem a renda da terra. O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. Deve constituir o ponto inicial e o ponto final e ser desenvolvido antes da propriedade da terra. Depois de considerar particularmente um e outro, deve-se estudar sua relação recíproca.

Nesse sentido, a terra não é tão somente mais um elemento da natureza, a terra é fonte de riqueza para a minoria que dela se apropria em detrimento da maioria expropriada e empobrecida. Assim, as relações sociais são de uma sujeição e, ao mesmo tempo, de uma resistência do campesinato à lógica que o capital impõe. Para Fernandes (2004, p. 5)

Na destruição do campesinato por meio da expropriação, ocorre simultaneamente a recriação do trabalho familiar através do arrendamento ou da compra de terra e, também; uma pequena parte é transformada em capitalista pela acumulação de capital, compra de mais terra e assalariamento.

O capitalista apropria-se da terra para reproduzir e ampliar o seu capital, através de um processo em que se transforma a terra em mercadoria através da compra/apropriação da mesma e da exploração da força do trabalho dos trabalhadores do campo. Segundo Ianni (1981, p. 158-159), “a terra é transformada em mercadoria, objeto e meio de produção de valores de troca; é colocada no circuito de reprodução do capital, como propriedade privada, principalmente da grande empresa estimulada e protegida pelo poder estatal”.

A propriedade da terra é condição para que os trabalhadores possam reproduzir nela os meios de subsistência para suas vidas. Para Martins (1990, p. 138)

Qualquer fazendeiro, qualquer camponês, qualquer trabalhador do campo sabe disso, muito bem, por esse motivo, uma preocupação com a propriedade da terra é, também, necessariamente, preocupação com o principal instrumento de trabalho que há no campo. É conseqüentemente, preocupação com quem trabalha e, com quem colhe os frutos do trabalho da terra.

A terra e o trabalho são simultaneamente introduzidos como mercadoria no capital. Para o capitalista, ela é um bem material com o qual ele sustenta seu acúmulo e seu poder; para o trabalhador da terra, esta é um meio de produção de vida. A propriedade da terra pelo trabalhador pode se tornar um obstáculo para o capitalista. Martins (1990, p.160) alerta que “a tendência do capital é dominar tudo, subordinar todos os setores e ramos da produção e, pouco a pouco, ele o faz”.

O capital ganha capacidade de acumulação primária e liberdade de movimento na medida em que o campesinato é desterritorializado e se reterritorializa em outra fronteira. Mas, por mais paradoxal que seja, o capital também se desenvolve na criação e recriação do campesinato. Para Martins (1986, p. 21) “a formação do campesinato acontece pela lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo”. Já em Fernandes (2004, p. 7):

A relação capitalista se realiza em si mesma e pela reprodução de suas contradições. Esta é a marca de seu poder, cuja capacidade extraordinária de superação tem como fundamento o *controle político* das relações econômicas. O *controle político* é explicitado pelas regras que regem o mercado, construídos a partir da lógica do capital. Desse modo, o mercado torna-se território do capital. Essas regras são determinadas por lei, a partir de princípios que representam interesses de uma classe, e são votadas no Congresso Nacional pela maior parte dos parlamentares eleitos democraticamente. Assim, os capitalistas, também denominados *ruralistas*,

procuram sempre que possível deslocar as políticas relativas à questão agrária para o mercado.

A formação do campesinato não acontece somente pela reprodução das contradições do capitalismo. Existe outra estratégia muito significativa: a luta pela terra. Fernandes (2000, p. 279) afirma que “é por meio da ocupação da terra que historicamente o campesinato tem enfrentado a lógica do capital”, tanto a lógica do latifúndio como do agronegócio.

Para Martins (1980, p. 60) a luta pela terra deve ser uma luta pela “terra do trabalho” e pela “terra do negócio”²⁴, pois:

Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio e terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro. Quando o capitalista se apropria da terra, ele o faz com o intuito do lucro, direto ou indireto. Ou a terra serve para explorar o trabalho de quem não tem terra; ou a terra serve para ser vendida por alto preço a quem dela precisa para trabalhar e não a tem. Por isso, nem sempre a apropriação da terra pelo capital se deve à vontade do capitalista de se dedicar à agricultura.

O capital expropria a terra, explora o trabalhador e pode levar o camponês a um processo de desenraizamento, pois segundo Martins (1997, p. 32):

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão, à inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

Essa lógica presente no agronegócio exclui e inclui o trabalhador. Exclui quando os trabalhadores e trabalhadoras necessitam de terra, mas dela foram expulsos. Inclui quando o capitalista oferece trabalho aos camponeses e camponesas, para que possam superar condições miseráveis da vida pelo salário.

O capitalismo está em franca expansão tanto no campo como na cidade, assim o agronegócio pode ser visto como um estágio mais avançado do capitalismo no campo. A agricultura brasileira vem sofrendo transformações, e isso pode ser

²⁴ Ribeiro (2010, p. 115) afirma que Martins traz os conceitos terra de trabalho e terra de negócio a partir de suas pesquisas, afirmando que, nos conflitos que ocorrem no campo brasileiro, colocam-se em confronto dois regimes de propriedade, o da propriedade capitalista e o da propriedade familiar.

visto pela forma como a indústria e a agricultura chegam a uma relação mais próxima em seus processos de produção. Está ocorrendo uma modernização produtiva no campo. Medeiros (2007, p. 36) sinaliza que “o agronegócio prosperou e o Brasil consolidou seu lugar no comércio internacional como exportador de produtos agrícolas”.

Ianni (1981, p. 179) afirma que o processo de produção pela indústria agropecuária se instalou/instala no campo brasileiro a partir de uma crise que atinge o campesinato:

Sob vários aspectos, pois, a crise que atinge o campesinato é um fenômeno particularmente esclarecedor do modo pelo qual está ocorrendo a formação e a expansão da empresa agropecuária no lugar. Essa crise não envolve somente a luta pela posse (de fato) da terra ou domínio (jurídico) da terra; mas também a expulsão do produtor autônomo, ou a sua proletarização; compreende principalmente a expropriação de boa parte do campesinato do seu mais importante meio de produção e subsistência, a terra. Ao mesmo tempo, essa crise envolve a atuação do Estado, mais freqüentemente em favor da formação e expansão da empresa agropecuária.

Além da participação do Estado²⁵ nesse processo de expansão do capital, do latifúndio e do agronegócio, Leite e Medeiros (2012, p. 82) sinalizam que o processo de concentração de riquezas é marcado pela verticalização, nos quais “os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda”.

Para Hobsbawm (1995, p. 404), outro fator que merece destaque é a situação que o campesinato vem passando a partir da revolução agrícola, no que diz respeito à vida e ao trabalho do camponês, pois

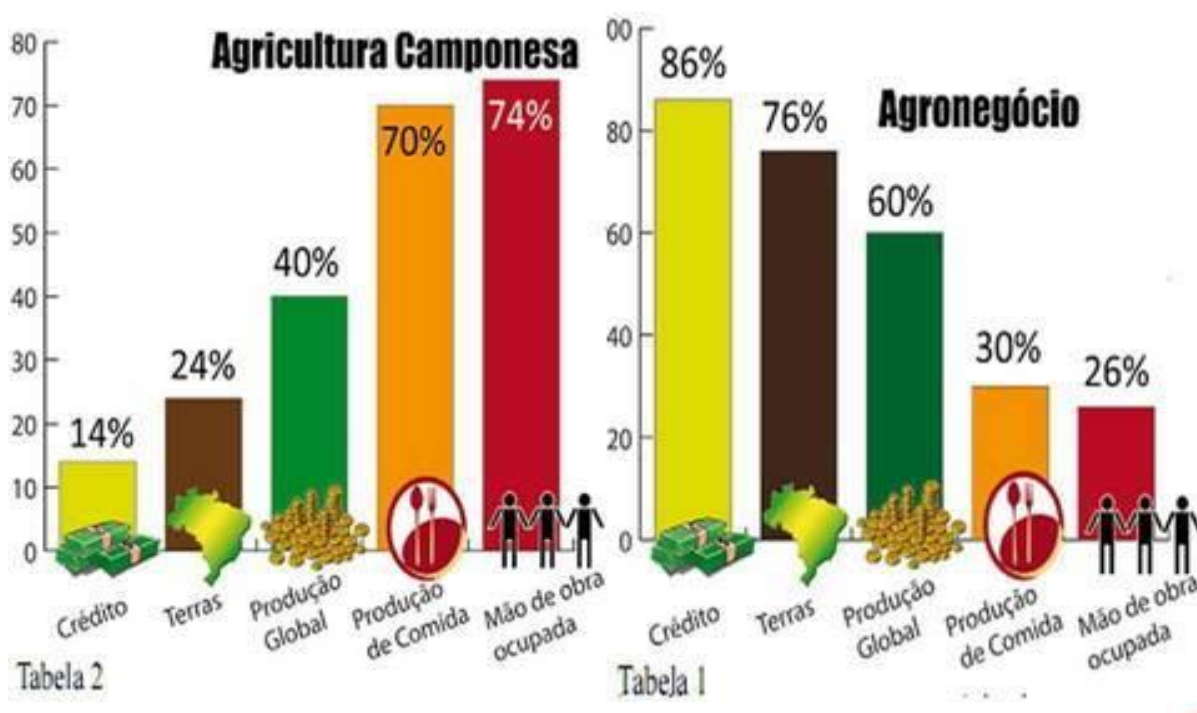
(...) o campesinato, que formara a maioria da raça humana em toda história registrada, fora se tornando supérfluo pela revolução agrícola, mas os milhões não mais necessários na terra eram, no passado prontamente absorvidos por ocupações necessitadas de mão-de-obra em outros lugares, que exigiam apenas disposição para trabalhar, adaptação de habilidades rurais, como cavar e erguer paredes, ou capacidade de aprender no trabalho. Que aconteciam aos trabalhadores nessas ocupações quando por sua vez se tornassem desnecessários? Mesmo que alguns pudessem ser treinados para os empregos de alta qualificação da era da informação, que continuavam a expandir-se (a maioria dos quais exigia cada vez mais

²⁵ Para Domingos Neto (2004, p. 35) “Ao atribuir ao mercado a função de democratizar o acesso à propriedade, os governantes pretendem eximir o Estado de atribuições legais: a desapropriação dos latifúndios por interesse social é prevista na Constituição brasileira. A dinamização do mercado, por meio de financiamento público para aquisição de terras, é uma forma de valorizar o latifúndio improdutivo. Representa uma maneira disfarçada de ajuda à grande propriedade; permite ao latifúndio capitalizar mediante alienação das piores áreas, recebendo altas quantias, em dinheiro e à vista.”

educação superior), não havia suficientes empregos desse tipo para compensar.

O que Hobsbawm apontou em 1995 está muito evidente na atualidade, uma vez que os processos de concentração do capital chegam ao campo de forma muito intensa. Desse modo, a expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes do trabalho e do trabalhador, sobretudo aqueles que estão no campo brasileiro. A figura abaixo, utilizada em uma palestra com o título: Movimentos Sociais e Capitalismo no Campo, proferida em 2013 por Bernardo Mançano Fernandes, no *II Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR*, aponta a discrepância entre o trabalho realizado pelo camponês e pelo agronegócio.

Gráfico 1: Contradições entre agronegócio e campesinato



Fonte: Fernandes (2013).

Os dados revelam que o agronegócio tem acesso a 86% de todo crédito destinado ao campo, enquanto o campesinato detém apenas 14%. Os dados mais extremos perpassam pelo fato do campesinato concentrar 74% da mão de obra do campo, se reproduzir em apenas 24% das terras e produzir 70% de alimentos. Enquanto o agronegócio absorve apenas 26% da mão de obra, concentra 76% das

terras e produz apenas 30% dos alimentos. Não se trata apenas de dados, eles revelam uma realidade de condições sociais extremamente adversas e que dão origem à questão agrária brasileira.

A questão agrária é um problema estrutural do capitalismo que subordina os camponeses pelo acesso limitado e sempre insuficiente a terra. Tal fato tem potencializado a organização dos movimentos sociais de luta pela terra na defesa de um projeto societário que tenha a Reforma Agrária como centro. É dessas demandas que nasce a luta por uma Educação do Campo. Mas qual é o projeto de educação do campo do agronegócio? É o mesmo do campesinato?

O agronegócio e o campesinato transitam por territórios divergentes, uma vez que o camponês e suas relações são distintas das relações dos capitalistas, cuja expressão está muito ligada à configuração do agronegócio. Assim, cabe falar sobre duas questões fundamentais para compreensão da Educação do Campo: o paradigma da Questão Agrária e o paradigma do Capitalismo Agrário.

Para Fernandes (2004, p. 11), o Paradigma da Questão Agrária “tem como principais elementos de análise: a renda da terra, a diferenciação econômica do campesinato e a desigualdade social gerada pelo desenvolvimento do capitalismo”. Para ele, “este é um problema estrutural que só pode ser superado com a destruição do sistema capitalista e sua transformação em um regime socialista”. (2004, p. 12)

Já o Paradigma do Capitalismo Agrário prevê o fim do campesinato. Fernandes (2004, p.12) afirma:

Este é um problema conjuntural e sua superação pode acontecer *desde que* o desenvolvimento do capitalismo atinja um determinado estágio, em que as relações sejam determinadas por *estruturas nacionais de mercado* e por um controle rigoroso desse processo pelo Estado.

Lutar pela reforma agrária e pela terra são questões inseparáveis, do mesmo modo que a questão agrária é inseparável do modo de produção capitalista; assim, a educação do campo pressupõe uma tomada de posição paradigmática. Vale dizer que essa afirmação se faz necessária para que se possa compreender o paradigma do Capitalismo Agrário, que nasceu na segunda metade do século passado e que se pauta no modo de produção capitalista. Fernandes (2004, p. 14) sinaliza: “Para o paradigma do Capitalismo Agrário a permanência ou fim do campesinato é uma questão conjuntural, porque depende de uma *mudança na conjuntura*

socioeconômica determinada pelo desenvolvimento do capitalismo”. Ele ainda pontua:

Em um determinado estágio, o capital cria relações mercantis que aniquila um modo de vida que não se adequaria ao capitalismo. Entretanto, ocorre uma *metamorfose* e este modo de vida vira uma profissão. Logo, entende-se que o camponês por não ser um agricultor profissional, é *asfixiado* pelo desenvolvimento do capitalismo e então, para sobreviver, ele precisa se *converter* em *agricultor familiar*. A *integração plena* a um *mercado completo* que possui *fisionomia impessoal* define o processo em que o camponês adentra o mundo moderno do capital (FERNANDES, 2004, p.14).

No paradigma da Questão Agrária, o sujeito do campesinato, ainda que subordinado por não ter acesso pleno aos meios de produção, resiste ao capital, cuja lógica da produção está fundamentada no que Marx (1980) denomina na obra “O Capital” de M-D-M. Para Marx a produção de mercadorias objetiva a obtenção do dinheiro para a aquisição de mercadorias que não são produzidas, mas que são indispensáveis à reprodução da família. As relações socioespaciais são demarcadas por relações de pertencimento ao território, e não de espaço de exploração. Já no agronegócio prevalece o critério de D-M-D, ou seja, o investimento na agricultura é realizado com o objetivo de produzir mercadorias que devam assegurar o lucro superior ao que foi investido. Isso se dá por meio da exploração da mão de obra sem laços de relação com o espaço. Por essa razão o camponês tem seu valor histórico, econômico e social, uma vez que a resistência dá sentido de descontinuidade e ao mesmo tempo de continuidade na luta pela terra. É o que afirma Fernandes (2004, p. 16 e 16):

O paradigma da Questão Agrária manifesta o sentido da conflitualidade na leitura do desenvolvimento da agricultura como um movimento de destruição e recriação de relações sociais. O paradigma do Capitalismo Agrário revela o sentido da conflitualidade na interpretação do desenvolvimento da agricultura como um movimento de *metamorfose* do campesinato. Além dessa diferença processual há também uma diferença na orientação da leitura. No primeiro paradigma, as contradições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo são as causas da permanência ou do fim do campesinato. No segundo paradigma, as relações sociais parciais e plenas, incompletas e completas são as causas de permanência ou do fim do campesinato. Essa forma linear de ver o processo de desenvolvimento do capitalismo impossibilita a compreensão de sua contradição.

Para Fernandes (2004), o paradigma do Capitalismo Agrário teve uma forte influência na organização dos movimentos camponeses e nas políticas públicas. Os movimentos camponeses que mais se identificaram e receberam influência desse

paradigma foram a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul – FETRAF – SUL. Ainda de acordo com Fernandes (2004), o impacto político teve menos repercussão nos movimentos camponeses vinculados à Via Campesina – Brasil, formada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Movimentos dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimentos dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC e Comissão Pastoral da Terra – CPT. Percebe-se que tal paradigma tem facilidade em se expandir, porque está vinculado e é coerente com as políticas neoliberais que flexibilizam o mercado de trabalho, abrem os mercados, diminuem o poder do Estado, dos movimentos sindicais e dos movimentos camponeses, aumentam o desemprego, mas trazem as políticas compensatórias para suprir as altas taxas de desempregabilidade. O autor sinaliza:

Para o paradigma do Capitalismo Agrário o espaço de análise de seus objetos, coisas e sujeitos é a sociedade capitalista, que é apresentada como totalidade. As perspectivas estão nas possibilidades de se tornar unidades do sistema. Assim a agricultura familiar é mais uma unidade do sistema, que caminha segundo os preceitos do capital. Daí, a facilidade dos movimentos camponeses, que se identificam com o paradigma do Capitalismo Agrário, em recusar a participação em eventos que confrontam as políticas propostas a partir da lógica do capital, como por exemplo, o Banco da Terra. Todavia, as questões relativas às técnicas e ao mercado são muito mais debatidas e praticadas por estes movimentos camponeses. A lógica do paradigma do Capitalismo Agrário cria um estado de mal estar, quando o assunto a ser discutido implica em contestar o capitalismo, porque isso lhe atinge o âmago. Este é o limite de sua ideologia (FERNANDES (2004, p. 23).

Desse modo, as organizações sociais, os trabalhos acadêmicos e outras atividades que assumem posição política pelo paradigma da Questão Agrária, partem do princípio de enfrentamento ao capitalismo, ao contrário dos que se posicionam na lógica do Capitalismo Agrário.

Sendo assim, como já foi citado anteriormente, a maioria dos movimentos sociais de luta pela terra se alinham ao Paradigma da Questão Agrária, defendem o fim do agronegócio por meio de uma política de reforma agrária. Sobre essa questão Fernandes (2004, p. 24) afirma:

(...) a ocupação de terra ser uma das formas de luta mais presentes nos movimentos camponeses, porque fere seu âmago. Também a compreensão de uma economia da luta, em que a conquista da terra não deve ser transformada na condição única de produção de mercadorias, mas

igualmente na produção da vida em sua plenitude, bem como do enfrentamento com o capital, para a recriação continuada do campesinato. Desse modo, os camponeses sem-terra organizam ocupações em todo o país, espacializando-se e territorializando-se.

A continuidade da luta contra o capitalismo se fundamenta em suas contradições e visa superá-lo. É preciso ocupar terras, desfazer latifúndios, mas também criar condições para outras imaginações de mundo e outras possibilidades de construção de uma sociedade do campo emancipada. Essa é a defesa da Educação do Campo na visão dos movimentos sociais, ponto a ser tratado com mais detalhe no próximo item.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VISÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA

O entendimento sobre o campo e a Educação do Campo considera o território das pessoas que vivem da/na terra, pois é nessa base territorial que os povos do campo produzem e reproduzem as relações sociais identitárias, o que de certa forma permite sua permanência na terra. Para que se fortaleçam, as pessoas precisam de projetos políticos próprios no âmbito social, econômico, cultural e educacional.

A luta pela terra é uma ação travada pelos camponeses que buscam a resistência contra a expropriação da mesma. Ao longo da história, percebe-se que foram diferentes manifestações de reivindicações pela terra. Desde os levantes ingleses contra os cerceamentos de terra a partir do século XVIII, passando pelas batalhas indígenas no norte e sul da América, até as contendas contemporâneas do Brasil. A própria história aponta que tais conflitos se deram desde as lutas messiânicas ao cangaço, das Ligas Camponesas ao MST. Tais pessoas do/no campo lutaram em seus momentos históricos contra a escravidão/cativeiro, lutaram pela liberdade/emancipação humana. De fato, pode-se dizer que a peleja do campesinato no mundo nunca para.

Ao analisar a Educação do Campo a partir da luta pela terra, Ghedin (2006, p. 31) pontua que “[...] a atividade econômico-produtiva, com a qual o homem transforma e socializa a natureza, só é possível pela atividade político cultural, com a qual o homem ordena a si mesmo individualmente e como comunidade”. Assim, o

homem e suas relações criam a sociedade, partindo de um processo histórico humanizador.

Arroyo (2004, p. 79) pondera:

[...] a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação Básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido e a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

Conforme Arroyo (2004), o projeto de Educação do Campo precisa romper com pensamento único que estabelece normas, padrões sociais e modos de vida fundamentados no pensamento universal totalizante, oriundos dos dogmas conservadores e dominadores iluministas. Trata-se de um projeto de Educação para a classe trabalhadora, reivindicado por inúmeros órgãos de classes e movimentos sociais.

Estes movimentos sociais e de lutas, em sua maioria, partem do horizonte marxista de luta de classes, sendo esta uma construção histórica. O que definirá a posição de classe é o espaço da produção, e isso independe dos bens ou da renda do indivíduo. Santos (2011, p. 142) afirma:

A luta de classes diz respeito não apenas ao fato de o indivíduo ser trabalhador rural ou urbano e se reconhecer explorado (classe em si), mas fundamentalmente de estabelecer o elo de unidade por meio dos organismos da classe que fazem a luta avançar para além da revolta e da resistência, rumo a destruição dos pilares da sociedade atual e da construção de outra socialidade. Socialidade esta que para ser alcançada exige um conjunto de elementos, dentre os quais: táticas, estratégias, propaganda, agitação, compreensão da realidade objetiva, compreensão do movimento e das condições reais da classe antagônica, bem como da relação de forças na conjuntura e, sobretudo, a integração dos indivíduos aos organismos da luta de classes.

É nessa conjuntura de lutas de classes, de uma cultura política autoritária que os movimentos sociais são referências importantes no caminho para superá-las. Paoli (1995, p. 29) defende:

Por isso a dupla importância do aparecimento de movimentos sociais organizados no plano de uma sociabilidade que se quer exercer como âmbito público: esses movimentos e suas reivindicações traziam conflitos e

atores que não só reinventavam formas e espaços de luta que abriam horizontes de um regime democrático formal para além dele próprio como, além disso, eram feitos por atores historicamente depreciados, os situados lá no fim das hierarquias sociais. Onde ficaram visíveis- e certamente eles o foram também para os governantes – os movimentos sociais trouxeram, entre tantas coisas, uma mudança nas atribuições dos estigmas sociais e políticos sobre as classes populares brasileiras, que assinalou sua capacidade, para gerar critérios de legitimidade política democrática.

Os movimentos sociais das décadas passadas, assim como os de hoje, têm construído representações simbólicas por meio dos discursos e das ações na prática. Os movimentos sociais têm identidades grupais, sentimento de pertença e defesa de uma bandeira de luta. Entretanto, para Ribeiro (2010, p. 28):

Uma contradição está presente e, ao mesmo tempo, oculta na expressão movimentos sociais. Tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais, estes tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio.

Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais estão contribuindo para construção de um novo padrão civilizatório orientado para o ser humano e não para o mercado, como propõem as políticas neoliberais. Esse novo padrão tem buscado o resgate da valorização dos espaços e instituições públicas, bem como considerado os aspectos subjetivos do indivíduo e da coletividade. Ao sinalizar sobre o processo de autonomia nos movimentos sociais, Gohn (2011) aponta que ter autonomia é ter projetos, é pensar individual e coletivamente, é ter autodeterminação; é ter, sobretudo, a crítica e as propostas de resolução para os conflitos existentes, priorizando a cidadania e vencendo os desafios dos localismos.

Caldart (2010) apresenta os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo. A luta pela Reforma Agrária e, em destaque o MST, estão estritamente ligados aos trabalhadores do campo, aos trabalhadores sem terra, que reagem e buscam ampliar seus horizontes. Pode-se inferir então que essa luta dos trabalhadores do campo é uma luta de classes.

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2010, p. 107).

Nesse sentido, a Educação do Campo origina-se da relação com a luta de classes no campo marcadas, sobretudo, pela ofensiva do capital internacional com suas empresas para a produção agrícola; isso tem se refletido numa perversa e violenta lógica do capital sobre os trabalhadores e sobre os camponeses. Para Caldart (2010, p. 113),

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses.

(...)

A ofensiva do capital no campo (talvez mais violenta na proporção da própria crise estrutural do capital) está tornando mais explícitas as contradições do sistema capitalista, contradições que são sociais, mas também ambientais e relacionadas ao futuro do planeta, da humanidade. O debate mundial que está sendo feito hoje sobre a crise alimentar é emblemático, inclusive para mostrar a relação entre campo e cidade.

Os movimentos sociais do campo têm sido marcados na história do Brasil a partir da concentração da terra e das lutas dos movimentos que exigem a reforma agrária²⁶. Tais movimentos têm buscado o direito a terra, uma vez que a mesma está concentrada nas mãos dos que controlam o capital agrário.

Munarim (2013) destaca que no Brasil existe em processo de construção um Movimento Nacional que gira em torno das questões da Educação do Campo:

Com efeito, constatam-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (MUNARIM, 2013, p. 1).

Para esse autor existe um movimento político, pedagógico e gnoseológico construído por sujeitos coletivos que consideram a questão agrária como elemento

²⁶ Souza ainda faz uma retomada das lutas no Brasil dos séculos XVII ao XX e sinaliza que inicia a caracterização das lutas com Canudos, pois “em Canudos, a população desenvolve uma nova sociedade. Teve um crescimento vertiginoso; as mulheres tinham papel de destaque, dedicavam-se à confecção de artesanato; o álcool era proibido; todos os moradores trabalhavam com tarefas definidas segundo a idade e o sexo, desenvolvia uma economia suficiente para atender às necessidades de todos os moradores, não havia mendigos. A origem do movimento reside na resistência contra o aumento abusivo de impostos que não beneficiavam a população. Os principais opositores do movimento e de sua liderança eram a classe latifundiária, o Estado e a Igreja. Canudos representava o embrião de uma nova sociedade, justa e coletiva” (SOUZA, 2008, p. 45).

fundamental para a Educação do Campo. Esses sujeitos coletivos são representados pelas organizações e pelos movimentos sociais que lutam por uma Educação do Campo. Uma característica a ser destacada na abordagem desse Movimento de Educação do Campo, segundo Munarim (2013, p. 5),

Está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, ao par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos.

A educação se dá pela prática, principalmente quando esta prática é marcada pelas lutas e pelas condições de tornar o homem um ser humano com as condições básicas de sobrevivência supridas. Nesse sentido, os movimentos sociais permitem aos indivíduos radicalizar o pensar e o fazer educativo, na medida em que estas pessoas estejam inseridas no processo de lutas.

Outro elemento constitutivo da origem da Educação do Campo como espaço de lutas para Caldart (2010) é exatamente a vinculação da Pedagogia do Movimento à política pública que está na própria constituição originária do processo, dando origem à Educação do Campo, pois trata-se de um conceito em movimento.

Caldart (2010) revela que para os movimentos sociais a Educação do Campo nasceu trazendo em seu bojo novas e velhas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica dos tempos atuais. Isso implicou que os movimentos sociais continuassem na luta e fez com que o Estado tivesse um maior envolvimento nas questões referentes ao conjunto de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Assim, políticas específicas para o campo foram elaboradas.

Se por um lado, porém, têm-se os movimentos sociais engajados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva da política pública, que deve ser assegurada como um direito dos povos do campo, por outro lado há ainda instâncias governamentais ou da iniciativa privada que consideram a educação para as populações do/no campo como assistencialismo ou (re)ordenamento social.

A luta dos povos do campo por uma educação que lhes é própria deve se dar no plano e na ação das políticas públicas, uma vez que estas se inserem no contexto de lutas sociais e de interesse da sociedade, aqui representada pelos sujeitos que vivem do/no campo. Nessa perspectiva, a lógica é avançar para uma política pública que viabilize a Educação do Campo, considerando as contradições

de classe e o projeto de educação da classe trabalhadora, do camponês e da camponesa.

A luta reverberou e criou alternativas educativas que atendem, ainda que restritamente, as necessidades dos movimentos, entre as quais: os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas de educação do MST, as lutas dos camponeses para escolas para seus filhos e filhas, as práticas da educação popular, as Comunidades Eclesiais de Base. São esforços que se somaram e articularam na origem do movimento pela Educação do Campo.

Os movimentos sociais, sobretudo o movimento Por uma Educação do Campo, buscam legitimar suas necessidades e lutas históricas no âmbito educativo que tem relação intrínseca com as relações contraditórias de hegemonia. No que diz respeito à construção de hegemonias conflitantes, Gramsci (1999, p. 103-104) diz que:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

A concepção gramsciana sinaliza a compreensão de que a formação e reprodução das relações na sociedade estão pautadas no enfrentamento à ordem posta e na busca da contra-hegemonia. Assim, os movimentos sociais do campo se sustentam a partir da atuação política em vista de um projeto de sociedade que contemple os objetivos da classe trabalhadora, e pelos projetos educativos que fazem parte da Educação do Campo.

Para Xavier (2005, p. 2), o Movimento por uma Educação do Campo foi criado para “propiciar um espaço de discussão sobre a Educação do Campo, em que os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária

buscaram se articular nacionalmente por uma Educação do Campo”. Isso quer dizer que esse movimento constitui-se como espaço de diálogos, espaço de lutas constantes, para que a questão da reforma agrária e Educação do Campo seja realmente uma discussão em todo território nacional. Trata-se de um movimento que traz em seu bojo a educação como parte de um projeto de emancipação social, política e humana, que busque o fortalecimento das culturas e dos valores dos camponeses e camponesas.

Caldart (2012) defende que a luta por educação está centrada na luta social, ou seja, a classe trabalhadora reivindica, entre outras coisas, acesso a uma educação que os permita compreender e analisar o real. Parte-se do pressuposto que se faz necessário construir efetivamente outra política de educação. Desse modo, a luta por Educação do Campo se insere na luta pelo conhecimento e entendimento da questão agrária, para sua possível superação.

Outro movimento social que merece destaque é o MST, o grande articulador do I ENERA, das ocupações nos Estados. Esse movimento, que se situa como mecanismo de pressão social para efetivação das políticas, foi/é de vital importância para o Movimento de Educação do Campo. Para Caldart (2001, p. 207):

[...] o MST também registra em sua história, e com especial orgulho, as 100 mil crianças e adolescentes que estão estudando em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento, as cirandas infantis, que aos poucos vão produzindo a cultura da Educação Infantil no campo; um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra, que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família sem-terra.

A luta pela reforma agrária e a superação das relações de exploração se constituem nos grandes objetivos do MST, uma vez que:

Esta luta se estende ao combate ao latifúndio e ao neoliberalismo e para cada tarefa há a necessidade de formação de quadros que impulsionem as ações rumo à execução de seus objetivos. Neste sentido se pode entender que, para esta organização, a educação não ocorre somente nos espaços formais, ela deve ocorrer para além do espaço escolar (SANTOS, 2011, p. 173).

O projeto educacional do MST tem como elemento central e norteador a luta de classes no campo e a luta pela construção de uma sociedade que vença o modo

de produção capitalista e se pautem em valores socialistas e humanitários. O próprio MST (2005, p. 12) afirma que o seu projeto educativo é revolucionário, pois busca rever as “formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática que pode e deve ser o sujeito de mudanças fundamentais para nossa educação.”

Com base no MST, outros coletivos foram surgindo em torno da questão do campo, entre eles: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além desses, outros movimentos de alcance local também foram surgindo.

No cenário atual da Educação do Campo, tem se visto um intenso debate dos movimentos sociais do campo sobre os direitos e as responsabilidades do poder público, no que concerne às políticas públicas para a Educação do Campo. Vale salientar que, no bojo dessas discussões feitas pelos movimentos, está a luta pela terra e por uma Educação do Campo, pois eles entendem que a mesma busca constitui-se como força emancipatória fundamental nos embates contra a classe opressora.

Em linhas gerais, a Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais de luta pela terra centra-se num projeto de emancipação do homem, em vista da construção de uma sociedade que supere o capitalismo. Por outro lado, o projeto de Educação do Campo do agronegócio defende a escolarização e tecnificação da mão de obra para a permanência da ordem vigente. Assim, o capítulo a seguir busca responder às questões suscitadas na pesquisa, considerando o lócus deste estudo: a política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana.

4 A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA E AS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana e as contradições no processo de formação humana, destacando o distrito da Matinha dos Pretos como espaço de lutas e resistências pela terra, bem como a dimensão pedagógica no trato com a Educação do Campo no cotidiano escolar. Aborda ainda as vozes e os saberes dos sujeitos sociais que participaram desta pesquisa.

4.1 A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA NO CONTEXTO DE LUTA PELA TERRA

A inserção do Brasil no contexto da reestruturação produtiva neoliberal tem sido conduzida por uma política educacional fundamentada nas intenções estatísticas que visam “melhorar” a posição do país frente aos organismos internacionais, que são financiadores da política educacional e econômica. A consequência disso é uma política educacional pouco centrada na formação humana dos sujeitos. Na atualidade vivencia-se uma grande correlação de forças em relação aos interesses que conduzem a política educacional: de um lado, os movimentos sociais que defendem os interesses da classe trabalhadora; de outro, os que defendem os interesses do capital. Os movimentos sociais de luta pela terra se organizaram e pressionaram o Estado para a Educação do Campo tornar-se política pública. Nas últimas décadas observa-se o (re)surgimento das políticas públicas que, para Souza (2006, p. 20- 21), está mais

(...) diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

Mas, afinal o que são políticas públicas? Frey (2000) afirma que no campo das ciências políticas costuma-se dividir as abordagens em três grupos. O primeiro é

composto por aqueles que fazem o questionamento da ciência política no que se refere ao sistema. No segundo grupo estaria o questionamento político que se refere a análise das forças políticas cruciais no processo decisório. E por fim, no terceiro estão as investigações que podem voltar-se para os resultados que um sistema político produz.

O estudo das políticas públicas, para Frey (2000), centra-se na dimensão da *Polity* – ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico e pela estrutura institucional do sistema político e administrativo; na *Politics* – análise do processo político, o caráter conflituoso sobre conteúdos, decisões e aplicações da ação do governo e na dimensão da *Policy* – conteúdos concretos da política, a configuração dos programas políticos e o conteúdo material das decisões políticas. Já Azevedo (2003, p. 38) define que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesse sentido, pode-se inferir que política pública está diretamente ligada ao governo e à governabilidade²⁷.

Souza (2006, p. 26), resume política pública como:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Então, as ações do governo podem ser amplas ou restritas, centralizadas ou descentralizadas, dependendo da forma como o governo age e empreende suas ações. Num governo oligárquico, as políticas são restritas, de caráter unilateral; já num governo democrático, elas são amplas, de caráter universalista e pressupõe a participação do povo.

Azevedo (2003) sinaliza três tipos de políticas públicas: as redistributivas, que consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (Azevedo, 2003, p. 38). As distributivas que

²⁷ Segundo Oliveira (2012, p. 1) "Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas."

implicam nas ações cotidianas que o governo precisa realizar. E, por fim, as regulatórias, que consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública.

Outra importante questão no que diz respeito às políticas públicas é que, segundo Azevedo (2004, p. 5), são:

definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que a sociedade desenvolve de si própria.²⁸

Segundo Souza (2006, p. 26), as "Políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação."

O Estado tem-se utilizado de políticas públicas que podem ser geridas pelo governo, mas há diferença entre políticas de governo e políticas de Estado. As de governo refletem os compromissos e alianças políticas e partidárias do grupo que está no poder. As políticas de Estado refletem o compromisso e superam o poder instituído pelo partidarismo e estão comprometidas com uma ideologia ampla, que pode se traduzir no interesse da nação. No entanto, é relevante salientar que, muitas vezes, as políticas de Estado estão centradas numa dada concepção de Estado defendida, isso faz com que um determinado conjunto de interesses sociais possa ser, ou não ser atendido.

Pode-se afirmar que no Modo de Produção Capitalista nem as políticas de governo, nem as de Estado são para atender aos interesses das classes menos favorecidas, uma vez que elas não partem das conexões, das reflexões, das ações e, sobretudo, dos fazeres da classe trabalhadora. Nesse sentido, analisando a conjuntura política atual, observa-se que, se por um lado as políticas públicas materializam as ações do Estado mantendo e perpetuando a exploração, beneficiando a minoria em detrimento da maioria; por outro lado, a implementação

²⁸ Azevedo (2004, p. XIV e XV) pontua que as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas

de políticas públicas populares se contrapõe às atividades do Estado. Vale dizer que é nessa conjuntura de contradições e de lutas dos “contrários” que a política pública nacional da Educação do Campo está inserida.

Nessa análise é importante saber como se dá o surgimento de políticas. Para Azevedo (2004, p. 61):

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Quando se fala em políticas públicas devem-se considerar as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social, uma vez que tais políticas são pensadas, formuladas, gestadas e implementadas de acordo com as funções e opções ideológicas assumidas por quem está no comando do Estado. Além disso, elas precisam estar de acordo com as diretrizes definidas em lei, principalmente no Plano Plurianual – PPA e na Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO, que são as grandes peças orientadoras dos investimentos públicos de um período.

O contexto em que as políticas educacionais estão sendo criadas e implantadas é neoliberal, nele o governo inclui as políticas no bojo das funções sociais do Estado. Para Azevedo (2004, p. 8):

A política definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na política – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

Ao se falar em política pública educacional, deve-se, conforme assinala Azevedo, (2004, p. 60) compreender que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implementar ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...] ao referencial normativo global.”

Assim, Azevedo (2004, p. 59) pontua:

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo o Estado em ação.

Com efeito, pode-se inferir que a educação apresenta, também, a via de estar a serviço dos interesses do grupo dominante opressor em detrimento do grupo dominado, oprimido. Dessa forma, as ideias de Gramsci contribuem para análise e compreensão dessa superestrutura para manutenção de hegemonia ou para criação de uma contra-hegemonia, pois,

O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa (GRAMSCI, *apud* CARNOY, 2001, p. 99).

Há contradição da política pública no sistema que se desdobra em duas vias, pois, de um lado traz o direito e do outro, a reprodução do sistema massacrante, alienante, no qual o neoliberalismo com suas ofensivas privatizam e desmobilizam os movimentos sociais e a luta de classes. Behring e Boschetti, (2006, p. 156) afirmam:

a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais - a depender da correlação de forças entre classes sociais e segmentos de classes e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países - em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: *a privatização, a focalização e a descentralização*.

Nesse sentido, a Educação do Campo está situada no contexto das lutas sociais que cobram do Estado políticas públicas capazes de ir além dos programas já existentes. Isso por que uma vez que a política social²⁹ da Educação do Campo está intrinsecamente ligada à natureza do Estado, bem como às pressões que os movimentos sociais fazem em relação a alguns setores do Estado. Cada modelo de Estado corresponde a uma proposta de educação, pois para Gadotti (1984, p. 144) “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” que se quer formar.

²⁹ Para Paulo Netto (2003, p. 28) “Política social não é encaminhada para resolver problema algum, mas para fazer operar aquela dupla intervenção do Estado burguês: promover a acumulação e a legitimação. Isto significa que as políticas sociais do Estado burguês são incapazes de atender seus objetivos. Mas está longe de significar que elas sejam desnecessária, inúteis ou que devam ser menosprezadas”.

Na sociedade atual verifica-se o elevado grau de desigualdades, pois as políticas públicas no capitalismo não são capazes de reverter esse quadro de desigualdades/disparidades sociais.

A luta por uma Educação do Campo traz essa contradição que indica uma perspectiva de Estado a partir de relações contraditórias de classes. Assim, as políticas sociais que o Estado dispõe para a classe trabalhadora são aquelas em que ele cumpre seu pseudo “papel” social, porém, acaba servindo de estratégia para “acalmar” os ânimos dos grupos sociais mobilizados, favorecendo, sobretudo, a reprodução do capital. Para Paulo Netto (2003, p. 21):

Hoje, mais do que em qualquer outra quadra histórica, é imperativo considerar as determinações de classes constitutivas do Estado. E se vai analisar política social, seus projetos e programas, é preciso considerar a dupla função deste Estado de classe. [...] por uma parte, ele é garantidor de todo o processo de acumulação capitalista; por outra, ele é também um fiador, um legitimador da ordem burguesa.

A relação entre Estado e o modo de produção capitalista pressupõe que o Estado moderno mantém uma relação orgânica com o capital, mas essa relação também implica, ainda que contraditoriamente, limites ao controle do capital. Assim, para Marx e Engels (2007, p. 89), o papel do Estado pode ser compreendido a partir do entendimento de que:

O Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, na qual se resume toda sociedade civil de uma época, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele. Daí, também, a ilusão de que a lei se fundamenta da vontade desgarrada de sua base real, na vontade livre. E, do mesmo modo, o direito é reduzido à lei.

Na perspectiva da teoria marxista, o Estado representa um conjunto de práticas que visa a manutenção do *status quo* de um grupo hegemônico em detrimento das classes trabalhadoras, sem considerar o movimento para superação das contradições sociais e históricas. Isso significa que o Estado capitalista é mecanismo de opressão da classe trabalhadora e mantenedor do poder da classe dos que oprimem, dos exploradores. O Estado tem, no entanto, seus “braços” fortes: a religião, a família, o sindicato; tais instituições criam formas de camuflar a opressão e o controle que legitimam as formas de exploração.

A Educação do Campo como política pública está cercada por uma demanda de questões, uma vez que esta se apresenta como uma dimensão social ampla. Assim sendo, segundo Mészáros (2011, p. 110), o Estado:

[...] deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, cabe a ele promover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infra-estrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo alimentar não apenas a vasta máquina burocrática e seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo.

Pode-se compreender que a política econômica e a política social estão imbricadas organicamente num sistema social de totalidade, formando uma unidade. Desse modo, o Estado promove e incentiva a ampliação do capitalismo. Para Hirsch (*apud* Azevedo, 2004, p. 42):

Investigar o Estado seria uma tarefa que requeria, antes de tudo, a análise do próprio processo de acumulação. [...] é o próprio dinamismo do processo de acumulação o causador das contínuas transformações estruturais do Estado.

As políticas públicas são mecanismos para garantir a reprodução da permanência das condições sociais de existência da classe trabalhadora, por meio de dominação que se efetiva através da repressão e reprodução da referida classe. Muito do que tem sido proposto como políticas públicas em educação é produto de forças antagônicas (o capital dita uma regra e os movimentos sociais que representam a classe trabalhadora outra). É evidente que os interesses da bancada ruralista brasileira não são os mesmos dos movimentos sociais de luta pela terra, e, no bojo desse antagonismo as políticas sociais vão se concretizando. Quase sempre, quando elas visam atender à classe trabalhadora mobilizada em movimentos sociais, são usadas como mecanismo de silenciamento.

Nessa visão de Estado capitalista, o neoliberalismo³⁰ propõe a redução do Estado, ampliando a ideia de Estado mínimo que, segundo Cruz (2003, p. 12), deixa de “promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade desse Estado de responder a todas as demandas sociais”. Para Maclaren (1998, p. 88) “a globalização do capitalismo e de seu comparsa, o neoliberalismo, funciona, de forma conjunta, para naturalizar o sofrimento, para destruir a esperança e para aniquilar a justiça.”

A defesa do Estado mínimo, principalmente para as questões sociais, legitima as desigualdades e fortalece no Estado a ‘incumbência’ de mediar, por meio da política, as tensões provenientes do capitalismo. Nessa conjuntura, as grandes corporações redescobrem a filantropia. Nesse sentido:

As apelativas e seqüenciais campanhas de ‘adote uma escola’, ‘amigo da escola’, ‘padrinho da escola’ e, agora, do ‘voluntariado’, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessitam de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários (FRIGOTTO, 1995, p. 59, **grifos do autor**).

Em outras palavras, o Estado, sob a hegemonia da classe burguesa, deixa de cumprir com sua função social, entre as quais, a educação; uma vez que deixa de garantir o atendimento à classe dos trabalhadores, sob a alegação de que o Estado está “inchado”, assoberbado por atuar em diferentes frentes econômicas e sociais. A classe capitalista hegemônica ético-política faculta certas políticas sociais para as classes dominadas, mas exerce seu poder político sobre o material social e econômico. Para Gramsci (2000b, p. 48):

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.

³⁰ Segundo Ball (1998, p. 126) o neoliberalismo “é aquilo que se poderia chamar de ideologia de mercado”. No neoliberalismo, percebe-se uma redução gradativa do Estado na economia e na sociedade.

Na citação acima, Gramsci (2000b), afirma que aí está localizada a maior contradição, pois as pressões desenvolvidas pela classe trabalhadora perante o Estado se convertem em políticas sociais dentro de uma estrutura social dominante. Para Carnoy (2004, p. 161), o Estado não é um bloco monolítico e está marcado pelas contradições em todas as “suas funções (ideológica, repressiva e econômica), uma vez que a luta de classes tem lugar no âmago do Estado, mesmo quando este tenta manter uma hegemonia externa da classe dominante.”

Desse modo, a Educação do Campo, enquanto política social para os sujeitos do campo se concretiza, particularmente no Brasil, como território em disputa, haja vista que os movimentos sociais de luta pela terra pressionaram o Estado, tal fato deu origem à política nacional da Educação do Campo. Mas qual é o modelo de Estado que se tem em vigor? O Estado Capitalista. Qual é o conflito? O conflito, segundo Fernandes (2006), se estabelece entre as concepções de Educação do Campo defendidas. Para o mencionado autor, há um conflito de paradigmas entre a Educação do Campo reivindicada na base dos movimentos sociais e a Educação do Campo enquanto política de um Estado capitalista.

Os movimentos sociais pensaram a Educação do Campo como projeto revolucionário de superação do capitalismo, tanto que se fundamentam no Paradigma da Questão Agrária. Não aceitam o desenvolvimento como exclusividade de um grupo social. Buscam autonomia dos territórios camponeses. Enquanto o Estado concebe Educação do Campo tão somente no campo da pedagogia, aliado dos processos de luta pela terra. Nessa perspectiva prevalecem as estruturas sociais dominantes. A abordagem refletida sobre Estado e políticas públicas, sobre as contradições que mostram nas resistências dos movimentos sociais do campo refletem que estes têm lutado por políticas sociais. Nesse sentido, a luta pela política pública para a Educação do Campo está nas demandas, nas lutas de tais movimentos. Assim, as políticas educacionais para os trabalhadores do campo são resultados de relações políticas emergidas com o Estado, que nem sempre são voltadas para as lutas da classe de tais trabalhadores.

Nessa conjuntura construída até aqui, pode-se citar que no município de Feira de Santana as questões políticas, econômicas e sociais não diferem do restante do Brasil. De acordo com os dados do Censo Agropecuário (2006), sistematizados pelo Grupo de Pesquisa *A Geografia nas Áreas de Assentamentos Rurais* (GeografAR), do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia

(UFBA), o município de Feira de Santana possui uma estrutura fundiária marcada por alta concentração de propriedade da terra, com índice de Gini de 0,851. No caso deste município, quando se analisa a questão da espacialização da concentração da terra, os dados revelam que a concentração da propriedade privada da terra é muito forte.

Isto não revela apenas um dado, mas uma realidade social de muitas famílias camponesas. O estatuto da Terra, Lei nº 4.504/64, ao considerar as condições naturais, o tipo de uso e a renda obtida com tal exploração, define o tamanho ideal da propriedade da terra em hectares para cada município. O tamanho específico que foi definido é denominado de módulo fiscal. O módulo fiscal estabelecido para o município de Feira de Santana é de 30 hectares. As propriedades são classificadas de acordo com o módulo fiscal, assim denominadas: minifúndios – as propriedades que têm áreas inferiores a 1 módulo fiscal. Isso em Feira de Santana corresponde a todas as propriedades com dimensões inferiores a trinta hectares; pequena propriedade, consiste no imóvel rural de área compreendida entre 1 e 4 módulos fiscais, para o município em estudo, engloba as propriedades que têm entre 30 e 120 hectares; média propriedade – imóvel rural de área compreendida entre 4 e 15 módulos fiscais, 121 a 450 hectares; já a grande propriedade, corresponde aos imóveis rurais de área superior a 15 módulos fiscais, para Feira de Santana são imóveis com mais de 450 hectares.

Tabela 2: Estrutura Fundiária de Feira de Santana (2006)

Feira de Santana - BA	2006	MF ¹ : 30ha	FMP ² : 2ha	IG ³ : 0,851
Grupo de Área	Estabelecimento(Qt)	Área(ha)	Estabelecimento(%)	Área(%)
Mais de 0 a menos de 0,1 ha	64	3	0,71	0,00
De 0,1 a menos de 0,2 ha	263	38	2,93	0,08
De 0,2 a menos de 0,5 ha	2.436	859	27,16	1,41
De 0,5 a menos de 1 ha	1.790	1.387	19,96	2,28
De 1 a menos de 2 ha	1.603	2.292	17,87	3,77
De 2 a menos de 3 ha	648	1.538	7,22	2,53
De 3 a menos de 4 ha	465	1.583	5,18	2,61
De 4 a menos de 5 ha	284	1.258	3,17	2,07
De 5 a menos de 10 ha	554	3.810	6,18	6,29
De 10 a menos de 20 ha	272	3.783	3,03	6,23
De 20 a menos de 50 ha	213	6.959	2,37	11,45
De 50 a menos de 100 ha	97	6.853	1,08	11,28
De 100 a menos de 200 ha	61	8.771	0,68	14,44
De 200 a menos de 500 ha	51	15.425	0,57	25,39
De 500 a menos de 1000 ha	7	4.931	0,08	8,12
De 1000 a menos de 2500 ha	1	X	0,01	X
De 2500 ha e mais	-	-	0,00	0,00
Produtor sem área	160	0	1,78	0,00
Total	8.969	60.764	100,00	100,00

1 - Módulo Fiscal; 2 - Freqüência Mínima de Propriedades; 3 - Índice de Gini.

Fonte: IBGE. Censo Agropecuário 2006, Data: www.ibge.gov.br.

Elaboração: Projeto GeografAR.

Fonte: Projeto GeografAR, UFBA, 2014.

Considerando a realidade objetiva do município de Feira de Santana, observa-se que há um predomínio de minifúndios. O gráfico nº 2 apresenta os dados do Censo Agropecuário de 2006, a escala apresentada para área por grupo, não corresponde ao corte atendendo ao módulo fiscal. Assim, ao fazer um corte por baixo, em escala decrescente, observando os estabelecimentos com área menor que 20 hectares até aqueles com área maior que zero, os dados revelam que há nessa situação um total de 8379 estabelecimentos, dando um percentual de 93,41 dos estabelecimentos do município, eles somados ocupam o total 16560 hectares, o que equivale a 27,25% da área total do município. Em situação intermediária estão os estabelecimentos que têm área inferior a 100 e até 20 hectares. Nessa situação, os dados apontam que 310 estabelecimentos ocupam área de 13.812 hectares, ou seja, 3,45% da área total do município. Em outro extremo, estão as propriedades com dimensão inferior a 500 e até 100 hectares. Elas correspondem a 112 estabelecimentos, representando 1,25% do total de estabelecimentos do município,

ocupam, portanto, 13,68% da área total. Já as grandes propriedades somam apenas oito. Esses dados expressam uma realidade demarcada pela alta concentração da propriedade privada da terra.




Nesse sentido, os dados do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana revelam que, ao longo dessa última década, o sindicato tem travado lutas constantes no que diz respeito à propriedade da terra. Assim, é possível destacar nessa trajetória: o acampamento que os trabalhadores rurais fizeram em frente à Prefeitura Municipal em 2010, na tentativa de obter mais verbas do orçamento público para a agricultura familiar. Destaca-se também a realização de campanhas e seminários em 2011 pelo direito das mulheres trabalhadoras do campo à saúde pública. Ainda neste ano, houve a ocupação dos trabalhadores rurais na Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola – EBDA, numa luta para obter o crédito emergencial de estiagem. Em 2012, o STRFS, em parceria com o Sindicato dos Produtores Rurais, fez uma manifestação em prol da negociação da dívida do agricultor/agricultora familiar. Vale dizer que ao longo desse processo, o sindicato também tem feito denúncias alegando que existe um descaso do poder público no que concerne à violência que tem ocorrido no campo.

Dentre as últimas conquistas identificadas pelo STRFS, destacam-se: a regularização de várias propriedades rurais que não possuíam escritura e a medição das terras para que os agricultores tenham acesso aos créditos e benefícios do governo. Em 2012, foram realizados 290 cadastros e encaminhados à Coordenação de Desenvolvimento Agrário – CDA. Durante o ano de 2013, foram distribuídas 141 escrituras.

Diante das ações apontadas, nota-se que o STRFS não tem se posicionado frente à questão agrária do município. Suas ações alinham-se ao paradigma do Capitalismo Agrário, uma vez que este aceita as políticas desenvolvimentistas e não tensiona as condições de vida no campo. De acordo com os dados referentes às ações empreendidas pelo STRFS, analisa-se que em nenhuma delas a referida representação se posiciona frente à realidade social dos proprietários que vivem em áreas com dimensão inferior à fração mínima da terra em Feira de Santana, que é de 2 hectares. Isto equivale a 68,63% do total de proprietários. Considerando essa realidade, buscou-se compreender a partir da agenda de luta dos coletivos dos movimentos sociais de Feira de Santana, em que medida estes trabalhadores e

trabalhadoras que vivem no campo estão inseridos nas lutas por justiça e equidade social. Abaixo, um quadro sobre as lutas desses coletivos feirenses:

Quadro 01 – Lutas dos coletivos feirenses

Ação	Objetivo	Período
<p>Sem-tetos realizam manifestação e interditam BR-116 Norte.</p> 	<p>Desapropriação de terras da antiga empresa Alimba para a implantação de moradias populares.</p>	<p>06/06/11</p>
<p>Movimentos ocupam Secretaria de Agricultura [BA]</p> 	<p>Denunciar o descaso dos governos estadual e federal para com a Reforma Agrária.</p>	<p>09 a 18/05/11</p>
<p>Ocupar, resistir e produzir: 400 famílias do MST ocupam fazenda improdutiva em Feira de Santana</p> 	<p>Colocar na ordem do dia o debate sobre a Reforma Agrária em Feira de Santana, visto que existem mais cinco áreas improdutivas em locais próximos ao novo acampamento. A ocupação teve o apoio de diversos outros grupos e movimentos sociais de Feira de Santana e do Acampamento Estrela Vive na Fazenda do Mocó. Manter a área preservada é um dos objetivos do MST.</p>	<p>02/04/11</p>

<p>I Seminário: Lutas Sociais em Feira de Santana</p> 	<p>O Seminário Lutas Sociais em Feira de Santana é um evento realizado para reunir historiadores, memorialistas, estudantes universitários e do ensino médio, movimentos sociais e comunidade feirense no intuito de divulgar pesquisas e buscar/levantar meios para novas produções sobre a cidade. Este Seminário é um dos esforços que se esboçam do Laboratório de História e Memória da Esquerda e Lutas Sociais para satisfazer uma das suas necessidades e da comunidade local no acesso ao conhecimento produzido sobre Feira de Santana.</p>	<p>07 a 09/04/10</p>
<p>Casa da resistência: um centro social ocupado a serviço das lutas populares</p> 	<p>No dia 28 de abril, militantes do Coletivo Quilombo ocuparam uma casa abandonada, há cerca de 20 anos, no centro da cidade de Feira de Santana. O objetivo geral da ocupação é construir um espaço para a articulação das lutas populares na cidade. Diversos projetos devem funcionar no espaço ocupado, alguns deles já estão sendo iniciados, como o “Círculo de Leitura Luís Antônio Santana Bárbara” um espaço aberto dedicado ao debate, à formação política e à educação popular, a “Biblioteca Social Lucas da Feira”, aberta para consultas e empréstimos, a “Oficina de Teatro Solano Trindade” e o “Espaço George Américo” onde já acontecem diversas reuniões e plenárias do Coletivo Quilombo e de outras instâncias.</p>	<p>28/04/09</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Blog Feira de Todas as lutas. Disponível em <http://feiradetodasaslutas.wordpress.com/category/lutas/> Acesso em 22/11/2013.

Os dados apresentados no quadro acima indicam uma reação da sociedade em relação à condição de exclusão social à qual esses trabalhadores se encontram historicamente submetidos. Tais ações resultam de processos sócio-históricos produzidos desde a colonização das terras que deram origem ao município de Feira de Santana, que por sinal, originou-se de um latifúndio.

As grandes manifestações dos movimentos sociais em Feira de Santana têm se dado na defesa da moradia urbana. Vale destacar que nos anos 1980 e 1990, muitas áreas urbanas foram ocupadas por uma grande quantidade de pessoas sem teto e que, na sua origem foram “expulsas” do campo, por não terem acesso à propriedade da terra. Pode-se citar como exemplo desses movimentos populares, o movimento de ocupação e resistência do antigo campo de Aviação de Feira de Santana, que foi regularizado com o nome de Conjunto George Américo.

Na atualidade, segundo dados do IBGE (2010) apenas 20% da população de Feira de Santana vive no campo. Isto pode explicar o fato de que, nas últimas décadas, a principal ação dos movimentos sociais esteve centrada na luta por moradia na cidade. Isto por que campo e cidade não se excluem, mas são sínteses de uma mesma totalidade. Assim, para Freire (2000, p.121):

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. [...] É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa porque, pela raça, pela cultura, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.

Refletir sobre o processo educativo, as lutas dos movimentos sociais a partir da política pública nacional da Educação do Campo na Escola Municipal Rosa Maira Esperidião Leite é complexo, uma vez que a escola é marcada por variáveis didáticas e pedagógicas, bem como variáveis sociais, culturais, políticas e etnicorraciais. Vale salientar que todas as ações são imbuídas de inúmeras dimensionalidades. Para analisar a política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana se fez necessário interagir por meio do diálogo com a escola, com o projeto Político Pedagógico, com o currículo e com os repertórios culturais

que configuram a vida dos sujeitos envolvidos no processo de fazer uma educação que vise à formação humana.

Partindo desse contexto analisado, para coletar os dados da pesquisa de campo foram realizadas oito entrevistas, contemplando os seguintes sujeitos: uma diretora escolar, quatro professoras, duas líderes comunitárias e uma coordenadora pedagógica da SME, no período de setembro a novembro de 2013. As perguntas, divididas em nucleares e complementares, foram elaboradas para responder aos objetivos e aproximar-se dos sujeitos que fazem parte da Educação do Campo, a fim de conhecer a participação e o grau de conhecimento de tais sujeitos sobre a política pública da Educação do Campo no município de Feira de Santana, sobretudo na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, no Distrito da Matinha dos Pretos. Ao entrevistar os participantes, perguntou-se: O que você pensa da implementação da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana e na sua escola?

Eu acho assim, que a escola está no campo, mas não tem uma Educação do Campo. Eu acho que a gente precisa pensar em um currículo que venha atender a realidade dessa população, porque eu acho muito distante o currículo. Porque o currículo, na verdade, é padrão tanto para zona rural quanto para zona urbana. Então eu acho que deveria ser diferenciado, ter um olhar diferenciado para população rural. Porque eu acho um público carente em vários aspectos, que não deve ser igualado com a população da cidade. Eu acho que deve, precisa e isso é para ontem. Deve ter um currículo específico para escola do campo (DIRETORA).

A fala da diretora sinaliza que a escola está no campo, mas que não tem uma Educação do Campo. Ela aborda a necessidade de se pensar em um currículo que atenda às necessidades da população do campo. Assim, ao se falar de currículo na Educação do Campo é sair de uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de ciência, uma vez que o currículo é um processo que se constrói nas práticas do cotidiano escolar. Ele deve, portanto, ser aberto aos conteúdos e pautado no diálogo de conhecimentos e processos de formação. Nesse sentido, o currículo da escola do campo busca trabalhar o território, a terra e a cultura, uma vez que estes são espaços e símbolos de identidade dos sujeitos do campo.

Eu acho que é importantíssimo que ela aconteça de fato, porque até agora a gente ainda não tem, não teve muita coisa nesse sentido. Eu acho que é necessário, que a gente precisa valorizar mais essa cultura, a comunidade, buscar trabalhar de modo que eles permaneçam no campo. Porque hoje a gente tem uma educação, uma escola muito semelhante à escola da zona

urbana e eles mesmos já não querem mais se reconhecer pertencentes à comunidade rural. Acho que a gente precisa resgatar e implementar o quanto antes uma política voltada para a educação do campo, porque até então acredito que não exista (PROFESSORA 01).

Esta professora considera de grande importância que realmente a Educação do Campo aconteça na sua escola e sinaliza, sobretudo, a necessidade de valorizar mais a cultura local, uma vez que para ela os alunos não “querem mais se reconhecer pertencentes à comunidade rural”. Vale salientar que a escola traz implícita em sua dinâmica a questão da cultura com seus ritos, práticas e gestos, buscando sempre a reelaboração de saberes. Quanto à questão de pertencimento, a escola do campo necessita trabalhar os processos de percepção e formação de identidades, para que os sujeitos tenham uma visão de si mesmos e da sociedade, veja-se como camponês, trabalhador, estudante da escola do/no campo.

Bom, nós ainda não tivemos acesso a isso. Então, nós não sabemos exatamente quais são as propostas que estão aí, que estão pra vir. O que a gente sabe é que o currículo atual não contempla a Educação do Campo. A gente tem que seguir aquele que é uniforme, ele é homogêneo. Então acaba que as diversidades, elas não são contempladas nisso aí. Então assim, até o momento não se fez ainda uma discussão pra gente ficar a par realmente e participar, que eu acho que nós deveríamos ser envolvidos neste processo, uma vez que nós já estamos trabalhando no campo, lidando com todas as adversidades que tem aqui (PROFESSORA 03).

A fala da professora revela a necessidade de se construir um currículo que contemple a heterogeneidade e as diversidades da escola do campo. Assim, compreender os processos históricos e sociais desses sujeitos é uma tarefa da escola do campo, uma vez que a mesma busca situar suas ações no diálogo que contemple a diversidade e que amplie o campo do conhecimento e da formação, mobilizando-se para a desconstrução de um currículo fixo, estanque e homogêneo.

A líder comunitária 02 também expressou o desejo da política pública nacional da Educação do Campo ser implementada em Feira de Santana e sinaliza a necessidade de se partir para a prática, para a efetivação.

Eu penso que essa política pública ela deve ser implementada e além de ser implementada, de ir para a prática, não é? Porque na verdade, há muitos anos a gente fala de ver a política pública de Educação do Campo e, no entanto eu vejo e percebo que a Educação ainda não está a Educação do Campo, está a Educação no Campo, porque ainda continua o método tradicional das escolas tradicionais. Aquela coisa monótona, no contexto geral. Então não tem ainda uma linha específica para tratar da Educação no Campo que seria falar com, ver com as... Seria ver um projeto completo

aonde viesse contemplar esse desejo e essa necessidade da Educação no Campo.

Observa-se nas falas da diretora, das professoras e da líder comunitária alguns pontos em comum e relevantes. O primeiro é que existe uma escola no campo, mas não existe uma Educação do Campo. Isso posto, traz à tona a reflexão de que o termo **do campo** na expressão **Educação do Campo** se faz necessário para delimitar as práticas pertinentes à educação, sobretudo a educação que acontece no/do campo. Mas, essa adjetivação deve estar intrínseca ao ato político, ligada às lutas sociais de afirmação dos direitos dos sujeitos que vivem no/do campo.

A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo, define claramente o que é Educação do Campo e a quem mesma se destina em seu artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Assim, é necessário conceber uma educação básica para o campo, com propostas e projetos voltados para os interesses e desenvolvimentos dos sujeitos que vivem, trabalham e sobrevivem no campo. Tais propostas e projetos podem considerar as diferenças históricas e culturais de tais sujeitos.

O conceito atual de Educação do Campo deriva de um olhar crítico sobre o papel do campo, uma vez que este pode ser reconhecido também como espaço de democratização. Os sujeitos que vivem no campo anseiam ser reconhecidos como sujeitos de histórias e sujeitos de direitos. Assim, não basta ter somente escolas no campo, se faz necessário ter **escolas do campo**, escolas comprometidas com os desafios, com as intempéries, com a cultura, com a história de sua população.

O Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, com período de vigência de 2011 a 2021, na seção que fala da Educação do Campo (2012, p. 132), afirma que:

Para o estabelecimento de uma Educação do Campo e no Campo, é preciso garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade social, em todos os níveis e modalidades, apoiada num processo de formação humana e construída a partir de referências culturais, históricas, e sociais voltadas aos interesses da vida no campo, e, ao mesmo tempo, articulada a um Projeto Nacional de Educação. Para tanto, devem estar garantidos o tipo de escola, a proposta educativa e o vínculo necessário dessa educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social no campo.

É preciso garantir uma proposta de desenvolvimento da escola do campo que leve em conta a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida, numa compreensão de que o campo, hoje, não é sinônimo só de agricultura ou de pecuária.

Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser necessariamente uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura produzida pelas relações sociais mediadas pelo trabalho rural.

Nesse sentido, espera-se que a partir do que está posto no PME, o poder público possa realmente instituir a Educação do Campo no campo em Feira de Santana. O segundo ponto é que a política pública nacional da Educação do Campo, que está amparada pelas legislações com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; com a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e com o decreto presidencial sob n. 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Pública da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, ainda não se faz presente nesta comunidade. Nas entrevistas supracitadas, essa questão da não implementação da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana está explícita. A Coordenadora da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação – SME também expressou sua opinião no que diz respeito à existência ou não da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana. Sobre isso ela afirma:

Nesse momento não há ainda uma política pública específica para a Educação do Campo. Pelo menos que meus estudos não conseguiram localizar nenhuma que fosse na nossa rede e nada que viesse também enquanto política de estado do nosso município.

Fica evidente que conhecer as legislações que regem a Educação do Campo não implica em sua implementação e quiçá no seu cumprimento. Um estudo apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – INEP (BRASIL, 2007, p. 8 e 9) sobre os diagnósticos da Educação do Campo, aponta:

- ✓ a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- ✓ as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- ✓ a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- ✓ currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ✓ a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- ✓ o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- ✓ a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- ✓ baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- ✓ baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- ✓ a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- ✓ a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte às características da clientela, em função dos períodos de safra.

Muitos dos problemas de estruturas físicas, pedagógicas e administrativas apresentados pelo INEP vão além dos muros da escola, uma vez que se faz necessário que o poder público, nesse caso do município de Feira de Santana, faça cumprir o que determinam as leis e coloque em prática a política pública nacional da Educação do Campo. Nesse sentido, as entrevistas foram revelando o papel da Secretaria de Educação do Município na implementação da política pública nacional da Educação do Campo e as falas foram unânimes em dizer que não vêem tal papel:

Eu não vejo o papel da Secretaria de Educação. Não sei se eu estou sendo drástica, por assim dizer, mas eu não vejo. Ela não tem uma preocupação, ela tem um discurso muito bom, mas essa preocupação precisa ser diferenciada, precisa ser tratada diferente. Então, o que é que a Secretaria faz? (PROFESSORA 02).

Eu não tenho visto nada com relação à Secretaria de Educação, pelo menos na nossa escola, até o momento, nós não vimos nada, porque ainda não houve providencia nenhuma, não houve nenhum avanço. Nós inclusive esperávamos, porque nós discutimos muito o currículo, sobre a implantação de conteúdos que fosse voltado para Educação do Campo (PROFESSORA 04).

As professoras que estão no “chão da sala de aula” trazem aqui explícita a sua visão/percepção sobre a SME em relação à política pública nacional da Educação do Campo. A SME necessita (re)desenhar o mapa da Educação do Campo e da política pública nacional da Educação do Campo nesse município em

relação às ações e diversidades peculiares do paradigma da Educação do Campo construído no seio dos Movimentos Sociais e nas próprias legislações educacionais.

A fala da Líder comunitária 02, expressa o apoio da SME, bem como a importância de se pensar numa educação de fato do campo.

Eu acredito que esse apoio ainda é preciso ser pensado, ser elaborado um programa, ser visto, o que é mesmo a realidade. Fazer uma política voltada para a realidade. E não tenho tanto conhecimento do apoio, porque não tenho muita aproximação de estar junto com os professores, não posso desconhecer nenhum tipo de apoio, mas sei que ainda é necessário se pensar num horizonte, numa Educação que venha de fato ser Educação do Campo e corresponder à política do campo e dar um ensino diferente.

É relevante que a SME construa um olhar/ação atento sobre a realidade do campo, bem como sobre a Educação do Campo, sobre suas escolas, com suas dificuldades, com seus desafios no que diz respeito às práticas cotidianas. O PME (2012, p. 133) diz que:

Urge a adoção de uma ação pedagógica que trabalhe as políticas públicas de educação no município, na perspectiva da cidadania plena, que destine recursos públicos para a capacitação dos trabalhadores rurais e da educação, e que valorize as experiências do próprio município. Ao mesmo tempo, há que se garantir que os recursos sejam utilizados em benefício dos trabalhadores do campo e dos educadores em geral. A ação pedagógica deve trabalhar a realidade de forma integrada, de modo a contemplar a formação global e local do sujeito.

Portanto, considera-se relevante que se pense em uma proposta de educação que valorize o sujeito como construtor de sua própria história e que busque nas relações coletivas as ações/reflexões para a construção de uma escola/currículo que considere o homem do campo em constante movimento, tendo em vista a sua realidade.

4.2 O DISTRITO DA MATINHA DOS PRETOS: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA NA LUTA PELA TERRA

O distrito de Matinha dos Pretos fica localizado no município de Feira de Santana. Tendo em vista a organização regional do estado da Bahia, tal município

está inserido no Território de Identidade Portal do Sertão³¹, situado na sub-região do agreste nordestino. O distrito se caracteriza como uma zona tipicamente agrícola e, segundo informações do cadastro do STRFS, possui na atualidade uma população de aproximadamente quatro mil pequenos agricultores dedicados ao cultivo da mandioca, feijão e milho.

Registros históricos sinalizam que a Fazenda Candéal, que pertencia ao senhor Antonio Alves e possuía em suas terras negros escravos, deu origem ao distrito da Matinha dos Pretos. Em suas pesquisas, Souza e Germani (2009, p. 11) afirmam:

A memória coletiva relata que comumente os negros se revoltavam com a sua condição de escravizados e colocavam cobras na bolsa das senhoras, na cama dos senhores e em outros lugares e se refugiavam numa mata cerrada, porém pequena, denominada Matinha, daí o nome, Matinha dos Pretos. Provavelmente, a formação desta Comunidade Negra Rural ocorreu entre os séculos XIX e meados do XX.

Este distrito³² rural, situado a 14 quilômetros do distrito sede – Feira de Santana é formado por propriedades rurais e uma pequena quantidade de casas comerciais. Segundo dados do censo demográfico IBGE, 2010, apresenta 8.885 domicílios, com 573 na sede e 8.282 nos povoados que o compõem. Até 2008, Matinha dos Pretos pertencia ao Distrito de Maria Quitéria. Com a Lei Municipal n. 2.831, de 16 de dezembro de 2007, em seu art. 4º, que dispõe sobre a criação de um novo distrito no território do município de Feira de Santana, houve o desmembramento. Assim, o distrito da Matinha dos Pretos, que fica na porção leste da BR 116 Norte, é formado pelos povoados de: Olhos D'Águas das Moças, Candéal

³¹ Para Carvalho, Dias e Rocha (2013, p. 1 e 2) “O Território de Identidade Portal do Sertão, na Bahia, é composto por dezessete municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova. Estes municípios, em sua maioria, compartilham dos dilemas e possibilidades da economia agrícola, como setor primordial gerador e concentrador de riquezas. Os territórios de identidade se constituem em um novo padrão de regionalização implantado no governo de Jacques Wagner (2007 – 2010), no qual associa os municípios a partir da idéia de pertencimento e de laços culturais comuns. Segundo Duarte (2009), este novo padrão de regionalização do Estado da Bahia, está sendo coordenado pela Secretaria de Cultura do Estado e representada pelos poderes locais, lideranças comunitárias, instituições sociais, artistas e produtores culturais” Disponível em

http://www2.uefs.br:8081/nit/documentos/publicacoes/Indicaes_Geograficas_no_Contexto_do_Territrio_de_Identidade_Portal_do_Serto.pdf Acesso em 30/12/2013

³² Segundo Souza (2010) o processo de emancipação política da Matinha durou 17 anos e foi permeado por conflitos internos da comunidade, uma vez que alguns povoados eram contrários à emancipação política do mesmo. Percebia-se, também, a falta de interesse político.

II, Santa Quitéria, Moita Onça, Vila Menilha (Salgada), Baixão, Tupy, Tanquinho, Genipapo II, Alto do Tanque, Alto do Canuto, Alecrim Miúdo, Jacu, Capoeira do Rosário e Candeia Grossa.

Sampaio aponta alguns aspectos como signos de identificação das comunidades de quilombo e afirma que o pilão é um forte referencial no processo de constituição e identificação das comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos. Para a autora, o uso desse artefato é: “[...] signo de autonomia no território remanescente de quilombo” (2013, p.60). Por isso, fazendo referência à Matinha dos Pretos, Sampaio (2013, p.60) destaca o uso do pilão e sinaliza:

[...] o prevalecimento de alguns elementos da tradição oral em seus repertórios culturais, as próprias narrativas históricas da comunidade, elementos da narrativa histórica oficial. Os encaminhamentos através do grupo cultural Quixabeira da Matinha exigindo tal reconhecimento frente à Fundação Palmares.

Ainda no exercício de compreender a história e identidade da Matinha dos Pretos, Sampaio (2013, p. 60) convida o leitor para um passeio etnográfico, quando diz:

Essa parte do município de Feira de Santana é um lugar ímpar, com algumas características de uma comunidade remanescente de quilombo. Para o turista etnógrafo, sensível em olhar sendas e caminhos que demonstram, através da educação, a cultura, a história e a memória do lugar. São narrativas que contam sobre homens e mulheres que fugiam da escravidão em busca da liberdade e da afirmação da sua identidade negra através de costumes e práticas tradicionais oriundas de seus ancestrais.

A Matinha dos Pretos, enquanto espaço material e concreto apresenta características físicas, culturais e econômicas que representam de forma significativa as vivências e itinerâncias das pessoas desta comunidade. Em se tratando da economia, a sua base é a agricultura familiar com culturas típicas da região: feijão, milho, caju, jaca, manga, mandioca, laranja e acerola. Santos (2007, p 73) afirma:

As lavouras permanentes e temporárias, produzidas no município de Feira de Santana, principalmente nos estabelecimentos familiares, estão intimamente ligadas a culturas tradicionais, as quais são voltadas basicamente para a subsistência familiar e venda de pequenos excedentes a atravessadores, feiras livres e no Centro de Abastecimento local.

Esta diversidade na produção é uma característica da zona rural do município de Feira de Santana que, para Souza (2010, p. 79),

Possibilitou que outros produtos, bem como outras atividades econômicas, ganhassem espaço, tal é o caso do artesanato. Este, praticado com o plantio da pindoba, utilizada na confecção de esteiras, sacolas, chapéus, entre outros, foi um trabalho realizado historicamente pelas mulheres da região.

Essas tradições como o plantio, o artesanato, a bata do feijão, o samba de roda, entre outros, que vêm acontecendo ao longo da história nas áreas rurais tem integrado a maneira de ser e de viver dos sujeitos que vivem no/do campo. Mas, é preciso considerar a luta do povo da Matinha pela terra a partir da segunda metade do século XX, como ponto importante na luta entre lavradores e proprietários da terra. Segundo Jesus (2009, p. 11):

No ano de 1972, houve o primeiro conflito de terra em Feira de Santana, na Fazenda Candéal, localizada no distrito de Maria Quitéria, motivado, sobretudo, pelas contradições existentes entre os interesses das famílias que arrendavam terras (rendeiros) e fazendeiros da região. Os rendeiros sentiram-se explorados por cobranças exorbitantes, sobretudo, por se tratar de terras devolutas e/ou pertencentes a seus antepassados. (...). A presença do MOC (Movimento de Organização Comunitária), mediando os grupos de discussão sobre formação política cidadã do trabalhador rural, bem como dos grupos ligados à Igreja católica estimulou a categoria a se sublevar contra os desmandos dos fazendeiros e, para além disso, a buscar a sua autonomia econômica e política. Nesse período, a Associação Comunitária da Matinha intervém neste conflito.

Os elementos que motivaram o conflito na Fazenda Candéal³³ foram a posse da terra e a exploração por parte de quem detinha essa terra. Tais elementos são extremamente comuns no processo de formação do campesinato no Brasil. Para Souza (2010, p. 86) “O intermédio do MOC no conflito e de outros grupos proporcionou uma maior articulação, organização e mobilização destes trabalhadores.”

Portanto, a luta pela terra, a partir do conflito nesta fazenda, trouxe interferências nas estruturas políticas, sociais, econômicas, territoriais e históricas para a comunidade da Matinha dos Pretos. Isso possibilitou a esse povo momentos de lutas coletivas e individuais em prol da posse da/pela terra a partir da

³³ Souza (2010, p. 88) afirma que “Esse conflito trouxe grandes reflexos sobre a vida do povo da Matinha, e que interferiram diretamente na atual organização comunitária, tanto dentro do próprio distrito quanto no município de Feira de Santana como um todo, no que diz respeito à ação do movimento social de trabalhadores e trabalhadoras rurais. [...] O confronto entre trabalhadores rurais e os proprietários da Fazenda Candéal, que culminou com o assassinato de um dos moradores suscitou por parte das comunidades envolvidas um desejo de fortalecer, com mais vigor, a sua organização e intervenção.

propriedade, da produção e do trabalho. Para Souza (2010, p. 88) “O estreitamento dos laços de solidariedade entre comunidades vizinhas, Candeal e Matinha, acirrou o processo de enfrentamento diante das práticas dos latifundiários contra estas famílias.”

Nesse movimento de luta, a comunidade se manteve mobilizada e juntamente com outras organizações externas, como o Movimento de Organização Comunitária – MOC, setores da Igreja Católica, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, entre outras, se engajaram na luta pela posse da terra na Matinha (SOUZA 2010). Dessa movimentação de algumas ações que aconteceram em 1969 e 1970 foi sendo gestada a Associação Comunitária da Matinha - ACOMA. Para Souza (2010, p. 90),

A parceria entre comunidade e organizações externas se traduziu em algumas ações, como a roça comunitária, que possibilitou a canalização de recursos para a construção da casa de farinha, de uso comum. Isso fez com que a associação cumprisse seu objetivo fundamental: organizar e garantir melhorias para a comunidade.

Nesse contexto de lutas, a organização da ACOMA, como diz Souza, “Caminha na direção do fortalecimento da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais feirenses, especificamente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana – STRFS³⁴. Vale salientar que a Matinha dos Pretos até os dias atuais continua tendo forte atuação no sindicato, sendo uma das maiores delegacias sindicais³⁵ do município de Feira de Santana. As duas líderes comunitárias da Matinha entrevistadas nesta pesquisa estão ligadas ao sindicato, inclusive uma delas é secretária do mesmo.

³⁴ Souza (2010, p. 90) sinaliza que “A atuação do MOC, Igreja Católica e posteriormente da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG) foi de grande relevância para o fortalecimento político dos trabalhadores rurais em Feira de Santana. Isso se tornou evidente no momento do conflito, já mencionado, na fazenda Candeal, onde essas organizações auxiliaram os trabalhadores rurais das comunidades de Matinha e Candeal acerca da situação jurídica daquelas terras, que eram devolutas, sendo que os ditos proprietários não teriam o título da terra. Essa discussão fez com que os moradores da localidade tomassem consciência da sua condição na terra e resistissem às ações dos grandes proprietários”.

³⁵ As delegacias sindicais foram fundadas em 1986, em Assembléia Geral Extraordinária, presidida por um dos diretores da entidade que se encarregou de explicar aos presentes que as delegacias teriam o papel de “*organização e encaminhamento das lutas dos trabalhadores rurais*”. Num primeiro momento, os distritos indicados para serem sedes de delegacias foram: Lagoa Grande, Matinha, Pitiá, Lagoa Salgada, Genipapo I, Santa Cruz, Olhos D’Água da Formiga e Bravo. Os princípios reguladores das delegacias sindicais e seus objetivos foram definidos de fato na reformulação do estatuto do sindicato, realizada em dezembro de 1989, cujo objetivo principal com as delegacias seria promover a descentralização e democratização das atividades promovidas pelo sindicato (JESUS, 2009, p.19).

Assim, com a articulação e ação coletivas dos trabalhadores e trabalhadoras da Matinha dos Pretos, foram construídos com recursos próprios, alguns espaços coletivos, como: o Centro Social São Roque, a casa de farinha, a minifábrica de doces e sequilhos da Matinha e a fábrica de polpa de frutas. As figuras abaixo mostram essas estruturas:

Figura 4: Fachada da fábrica de fécula e farinha de mandioca



Fonte: Pesquisa de campo, setembro a dezembro de 2013.

Figura 5: Fachada da minifábrica de doces e sequilhos



Fonte: Pesquisa de campo, setembro a dezembro de 2013.

Figura 6: Fachada da unidade de beneficiamento de fruta.



Fonte: Pesquisa de campo, setembro a dezembro de 2013.

Estas conquistas coletivas representadas acima, se constituem na possibilidade de associar o que é produzido pela terra, dando-lhe um destino e gerando uma maior renda para os sujeitos que participam de tais ações. O trabalho da ACOMA vem acontecendo há aproximadamente 43 anos, com a participação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que permanecem na luta em prol da comunidade e que buscam melhorias para a mesma junto aos órgãos competentes e ao poder público. Souza considera que (2010, p. 98): “Na Matinha, muito do que se observa hoje resulta de uma construção historicamente construída por aqueles e aquelas que estabeleceram e consolidaram seus laços familiares com aquela terra.”

O traço cultural está muito presente na Matinha dos Pretos através do Samba de roda e a Quixabeira da Matinha, que a despeito de todas as transformações ocorridas ao longo dos anos, ainda hoje vêm se perpetuando nessa comunidade. Sampaio (2013, p. 61) diz que a Matinha dos Pretos “é rica em repertórios culturais, os quais dão conta da permanência e do prevalecimento de signos da cultura afro-brasileira entre os seus moradores.”

Para Souza (2010, p. 103):

O samba da Matinha constitui-se em uma tradição que, há décadas, anima as festas populares da comunidade, tal como os festejos religiosos, festa de São Roque e de outros santos de devoção dos moradores. Um dos pioneiros nessa tradição que se tem notícia foi Aureliano Alcântara de Oliveira, o Aureliano Sambador, pai de uma das maiores pandeiristas da região, Apolinária das Virgens Oliveira, conhecida como D. Chica do Pandeiro.

Em 1989, Coleirinho, Aureliano Sambador, D. Chica do Pandeiro e D. Isaura (Zalú), criaram o grupo de samba de roda Quixabeira da Matinha, que vem se constituindo como uma referência em Feira de Santana e na Bahia, no que diz respeito à luta pela permanência do samba de raiz. No caso do samba de roda da Matinha dos Pretos, historicamente, sempre esteve ligado aos festejos católicos, às festas das novenas em devoção aos santos (SOUZA, 2010).

A história de lutas do povo da Matinha dos Pretos vem se configurando a despeito das transformações no interior deste distrito, através de uma relação de pertença com a terra como fonte de sua própria subsistência, mas também como fonte de resistência enquanto coletividade. Assim sendo, com base nessas lutas e conquistas, foi perguntado às entrevistadas se a política pública nacional da Educação do Campo tem contribuído para os movimentos de lutas da comunidade de Feira de Santana-BA. Eis a resposta de uma das professoras:

Não. Que a gente perceba, não. Não há. Infelizmente ainda não. Acho que tem um caminho ainda a percorrer para a gente conseguir fazer essa parceria. Eu não vejo o pessoal se envolver muito em sindicato, associação. Não existe essa cobrança. Eles não tem ainda essa percepção. Percebo um esfriamento. Pelo menos no que diz respeito à implementação da Política de Educação do Campo eu acho que sim. Há certo distanciamento, que a gente precisa acabar. A gente precisa avançar nesse sentido (PROFESSORA 01).

A professora 01 destaca em sua fala que a política pública nacional da Educação do Campo não tem contribuído para os movimentos de lutas na comunidade. É notório afirmar que os movimentos sociais têm se constituído historicamente como uma possibilidade para os povos excluídos lutarem por seus direitos negados e por condições de uma vida digna. Assim, a escola do campo, ao ressignificar suas ações, compreenderá a necessidade da inserção dos movimentos de lutas pela terra e pela Educação do Campo. E que tais movimentos se configurem como espaço de denúncia das condições desumanas a que os povos do campo têm sido submetidos ao longo da história em relação ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, bem como à participação social e política.

Já a professora 03 destaca em sua fala que a contribuição tem sido de modo inexpressivo e ressalta que as lutas diminuíram em razão das bolsas sociais do governo federal. Assim, os movimentos sociais do campo, enquanto espaços de

socialização política, e a escola, em suas formas de mobilização através das lutas, permitem aos sujeitos o aprendizado de como se unir, organizar, participar, negociar, lutar e reivindicar. Se as bolsas sociais estão contribuindo para melhoria de vida, esse não deveria ser um motivo para acomodar-se, mas para continuar na luta por condições de vida mais digna.

Se referindo à comunidade aqui, como eu estou te dizendo, é bem inexpressivo. Muito inexpressivo mesmo. Até mesmo que com o surgimento dessas bolsas sociais todas que tem aí, as pessoas se acomodaram demais. Então, ir contra o governo seria uma... Pelo menos é o que algumas pessoas pensam, não é? Seria uma forma de perder esses benefícios. Então pra eles é melhora garantir o que está na mão (PROFESSORA 03).

Diante das lutas realizadas pelo povo da Matinha dos Pretos, paradoxalmente, as respostas evidenciam que tal política não tem contribuído e se tem, a contribuição tem acontecido de forma inexpressiva nos movimentos de lutas. É interessante pontuar que em nenhum momento nas falas das entrevistadas a escola tem tratado, ainda que minimamente, sobre as questões da luta pela terra.

Ao que parece, a comunidade, através dos movimentos sociais, tem lutado pela produção material e simbólica da existência; entretanto, verifica-se que esse processo tem sido alijado das lutas por uma Educação do/no Campo. A professora 01 diz: “Percebo um esfriamento. Pelo menos no que diz respeito à implementação da política de Educação do Campo.” Isso requer a reflexão de que se precisa cada vez mais compreender que a Educação do/no Campo se faz também pelas lutas pela terra, através dos movimentos sociais inseridos nesse contexto.

A fala da Coordenadora da SME não difere das falas anteriores, uma vez que em sua resposta ela afirma:

Não, de forma nenhuma. [...]. A fala do professor e o próprio trabalho desenvolvido na escola não tinham uma preocupação, aí eu posso dizer na maioria dessas escolas, até porque eu acompanhava essas escolas. Eles não tinham uma preocupação no sentido de discutir a realidade na qual esse aluno estava inserido. Entretanto, nós temos algumas escolas que realizavam atividades, infelizmente na maioria pontuais, que buscavam essa discussão, buscavam esse desvelamento, buscavam esse olhar mais crítico diante daquela realidade. Mas se formos fazer um levantamento dessas atividades pontuais que eram desenvolvidas num conjunto maior dessas escolas, fica evidente de que eram ações ainda pontuais e que na realidade não conseguiam mobilizar essas comunidades no sentido de buscarem outra forma de lidarem com as complexidades.

A fala acima destaca um fato considerável. Em algumas escolas desse município os professores têm conduzido a organização do trabalho pedagógico de modo que contemple a discussão da realidade, mas em outras escolas o professor ignora a necessidade de discutir a realidade onde o aluno está inserido. Esse dado revela que nesse município algumas ações relacionadas à Educação do Campo são pontuais e que, no geral, não tem contribuído de forma significativa para os movimentos de lutas pela comunidade.

Para líder comunitária 01:

Eu acho, na minha concepção, essa questão da Educação, eu acho que a gente, por mais que a Matinha seja uma comunidade de luta, de resistência, mas eu acho que ainda a Matinha não acordou ainda para essa questão ainda não. Eu acho que está precisando de uma injeção de incentivo para a gente trabalhar essa questão da Educação do Campo na Matinha.

Essa líder comunitária destaca a comunidade da Matinha dos Pretos como espaço de luta, de resistência. Mas, sinaliza que tal comunidade precisa atentar e lutar para que a Educação do Campo aconteça de fato e de direito nessa comunidade. A escola, juntamente com os movimentos sociais do campo, cria uma nova práxis coletiva.

Tendo em vista os depoimentos anteriores, é possível afirmar a necessidade de que a escola urgentemente busque uma aproximação com os movimentos sociais do campo no sentido de que tais instituições façam valer a implementação da política pública nacional da Educação do Campo de forma efetiva e expressiva para toda comunidade. Em um contexto amplo, a luta pela Educação do Campo ganha um sentido também amplo, na medida em que considera, sobretudo, a luta pela cidadania dos povos que têm permanecido à margem dos processos de desenvolvimentos econômicos e sociais. Assim, a Educação do Campo pode ser pensada e gestada a partir dos princípios de emancipação humana, para uma possível superação das relações excludentes do capital.

Na continuidade das entrevistas, foi perguntado: Quais desafios e o que deve ser feito para melhorar/aprimorar a implementação da política pública nacional da Educação do Campo?

Eu acho que a gente precisa primeiro garantir as condições, acho que as diretrizes. A gente precisa de formação continuada para os professores. A gente precisa ter isso garantido. E precisa que a Secretaria junto com a gestão da escola consiga elaborar um currículo, uma proposta curricular que

contemple as necessidades da comunidade, a realidade da comunidade, que a gente consiga fazer um trabalho mais articulado com a comunidade, que é uma coisa que a gente sente. Tanto que a gente fala muito em relações etnicorraciais, que aqui a gente ainda não é oficializado, mas há fortes indícios de que aqui é uma comunidade remanescente de Quilombo e a gente ignora isso. A gente trabalha de forma pontual, isolada, de vez em quando, mas não existe uma proposta, ações de fato que se aproximem dessa realidade. E a gente vê autoestima muito baixa em relação a isso e a gente precisa saber trabalhar isso aqui na escola. Acho que é por aí. São muitos os desafios, mas a gente chega lá, está querendo melhorar nesse sentido (PROFESSORA 01).

A fala da professora indica a necessidade de garantir as diretrizes para a Educação do Campo, bem como a formação continuada para os professores, sobretudo uma formação que contemple os princípios e fundamentos das escolas do campo. Ao pontuar sobre uma proposta curricular, é importante destacar que o município está em fase de elaboração de uma proposta curricular para a Educação do Campo. Espera-se que esta, entre outras ações, contemple as necessidades, a realidade e a identidade da comunidade que vive no campo. Em se tratando da Matinha dos Pretos, outro dado é muito relevante: o distrito tem se configurado com algumas características de comunidade remanescente de quilombos. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico dessa escola tem um papel significativo de transformar ações pontuais em ações que façam parte do cotidiano escolar.

A professora 03 chama atenção para a relevância de se organizar o trabalho pedagógico a partir das reais necessidades da escola e dos sujeitos que vivem do/no campo, pois esta afirma que “é preciso começar a pensar nisso daqui, partindo das reais necessidades que nós temos nas escolas do campo. E aí chamando a comunidade pra estar de fato envolvida nesse processo.”

As professoras apontam como desafios para implementação da política pública nacional da Educação do Campo alguns fatores, como: partir da escola a luta por tal implementação, mas que a SME tenha em seu plano de trabalho, em suas ações desenvolvidas a política pública nacional da Educação do Campo como política de Estado, pois no que concerne à educação pública, e aqui em especial à Educação do Campo, não se configura em ações pontuais, como revela a professora Coordenadora da SME:

Até 2012 nós tínhamos um grupo constituído de coordenação da Educação do Campo e nesse grupo nós tínhamos a frente uma coordenação num sentido mais geral. É triste dizer que tínhamos, mas o dizer que tínhamos é exatamente pra gente poder demarcar como está essa situação atual. Nós realizávamos formação atendendo a três públicos diferentes, além da

Escola Ativa. Nós tínhamos formação com os gestores, formação com os professores e nós tínhamos formação com as comunidades. Então na realidade esse encontro com a comunidade, essa formação que realizávamos em todos os distritos com as comunidades, nos fortaleciam e nos davam subsídios para serem discutidos tanto na formação com os gestores, quanto na formação com os professores. Além disso, tínhamos também a formação do programa Escola Ativa, que havia toda uma organização. A partir de 2012 o grupo deixa de existir e aí a complexidade fica muito maior. Hoje nós não temos em Feira de Santana uma coordenação de Educação do Campo. Hoje nós temos em Feira de Santana, desse grupo, a única que permanece sou eu, mas enquanto pessoa responsável pela escrita da proposta curricular de Educação do Campo que está sendo elaborada no município. Eu vejo que na atualidade é mais que necessário a constituição de um novo grupo ou a reorganização das pessoas nesse grupo.

A fala da Coordenadora da SME é marcada pela extinção do núcleo de Educação do Campo no início de 2013, com a assunção da nova Secretária de Educação do Município. Isso remete ao seguinte questionamento: como trabalhar as questões referentes à Educação do Campo, a política pública nacional da Educação do Campo, se na SME não existe um grupo responsável pelo suporte pedagógico e político para tais ações? Eis um grande desafio para o momento atual da Educação do Campo nesse município. Assim, o compromisso político não se resume exclusivamente à constituição de um grupo que esteja mediando as questões da Educação do Campo, mas, acima de tudo, a projetos e ações que contemplem a formação continuada dos professores das escolas do/no campo.

Nesse sentido, a Líder Comunitária 02, faz as seguintes considerações:

Um dos desafios que eu vejo é trabalhar os educadores para serem capacitados para uma nova realidade de uma Educação no Campo. Esse é um dos grandes desafios, porque, na verdade, os educadores eles são educados, são preparados para dar uma continuidade de uma educação geral, não de uma educação diversificada ou diferenciada, que, para mim, a Educação do/no Campo precisa ter essa política de entendimento entre os educadores. Os educadores têm que ser voltados, capacitados para que venha, de fato, dar uma resposta a contento do que é dito da Educação do Campo.

A formação inicial e continuada dos professores e professoras do campo vem se constituindo como um dos grandes desafios colocados aos sujeitos que fazem parte da Educação do/no Campo, uma vez que redesenhar seus papéis e funções requer que nesse projeto formativo tais sujeitos percebam a Educação do Campo também como uma prática social, na qual o conhecimento deve ser uma prática interrelacional, considerando as possibilidades de permanência no campo como

espaço de lutas coletivas por melhoria de condições de vida, de trabalho e da própria educação.

Essa nova realidade de Educação do Campo que a líder comunitária cita está presente nas lutas dos movimentos sociais do campo, que se propõem a romper com as políticas de expropriação e dominação. Essas políticas são impostas ao campesinato brasileiro, inserindo a Educação do Campo no projeto de emancipação humana. Sobre isso Arroyo (2004, p. 80) se posiciona da seguinte forma:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

A Educação do Campo, pensada como estratégia para contribuir com o processo de emancipação, perpassa pela necessidade de inserir no espaço do currículo escolar toda a dimensão política, social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo. Ou seja, toma como referência as lutas e desafios presentes no contexto de toda a comunidade. Não se trata de uma técnica que pode ser adaptada; trata-se de um processo de ensino fundamentado no movimento como a dinâmica social se configura. Não necessariamente de aceitação da ordem dessa dinâmica, mas de tensioná-la e entendê-la. Essa ação concretizada poderá dar alicerces para o enfrentamento das questões sociais tão demarcadas no espaço rural brasileiro, principalmente com relação à questão agrária e seus desdobramentos. Portanto, as revelações da pesquisa indicam que, no município de Feira de Santana, o grande desafio da Educação do Campo como política pública perpassa por concretizá-la nas bases da agenda das lutas de classe que consolidam em favor da emancipação política e humana.

A pergunta a seguir foi: Quais as dificuldades para a implementação da política pública nacional da Educação do Campo em sua comunidade?

Dificuldades? Acho que a gente precisa conscientizar a comunidade, buscar trazer a comunidade mais para perto da escola, para que eles tenham consciência do papel da escola nesse sentido, que eu acho que também não tem. Acho que mais apoio da Secretaria de Educação, mas flexibilidade no currículo e também aponto como dificuldade a questão dos professores, o interesse, a motivação, a vontade de fazer dessa forma. A própria formação já não garante, infelizmente. A gente precisa mobilizar a

comunidade, mobilizar os professores, motivar para que a gente consiga fazer alguma coisa diferente (PROFESSORA 01).

A professora 01 destacou em sua fala que as principais dificuldades são a conscientização e a aproximação da/com a comunidade. Trazer a comunidade para participar de algumas ações da escola, ter o apoio da SME, contar com maior flexibilidade no currículo, e também a formação dos professores. Assim, cabe à escola:

assumir o desafio de trabalhar, de forma planejada e discutida, diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, que vêm pela participação mais inteira das pessoas no processo educativo, de modo que se exponham concepções, que se discutam diferentes posições sobre o perfil de formação, sobre projeto de ser humano (CALDART, 2010, p. 72).

Para a referida autora, a escola do campo deve trabalhar de forma organizada nas diferentes dimensões da vida humana, uma vez que a mesma tem um papel fundamental no processo de compreensão da realidade e apreensão dos saberes e fazeres produzidos no cotidiano do/da camponês/camponesa.

A professora 02, no entanto, assevera:

A grande dificuldade é falta de interesse mesmo, é o discurso pelo discurso, porque na hora de executar, de fazer desenvolver, cadê? E aí tudo vem para o professor, porque ele que está formando esse cidadão. Então, a dificuldade é essa daí: eu não posso andar só.

A professora afirma em sua fala que a principal dificuldade é a falta de interesse e que tudo recai para o professor. A coordenadora da SME também aponta a questão da falta de interesse político. Então, fica subentendido na fala das mesmas que a falta de interesse é de professores, da comunidade e da própria SME. Por isso, é relevante pensar em algumas linhas de ações, como: intensificar, mobilizar e potencializar a participação, a discussão coletiva de todos os sujeitos envolvidos na Educação do Campo; incluir questões concernentes ao cotidiano escolar nas pautas de discussões coletivas e descentralizar as ações, para que não recaia somente sobre o professor que está no chão da sala de aula.

A professora 03 expôs sua fala afirmando que:

A maior dificuldade é a boa vontade política, que não existe. Não existe mesmo. Agora eu acho que se tivesse uma organização, por exemplo...[ininteligível], associações comunitárias, distritais, de repente, conseguíssemos mobilizar melhor as pessoas em prol disso. Mas pra mim

o que pega mesmo é a boa vontade política que não existe. A gente sabe que não existe e acabou.

Assim, essa professora sinaliza que a maior dificuldade por ela encontrada é a falta de boa vontade política. Já a coordenadora da SME afirma que “Precisa da mobilização desses sujeitos no sentido de buscar essa política pública”, e acrescenta que “essa mobilização perpassa também pelo conhecer a realidade e vislumbrar que ela pode ser uma realidade diferente e aí a escola tem que estar contribuindo com esse desvelamento de uma realidade aparente.” Nessa fala é visível a preocupação com a mobilização de todos e todas para implementação da política pública nacional da Educação do Campo, bem como o desvelamento da realidade dos sujeitos do campo. A escola precisa então articular-se junto à comunidade, junto à SME, para que a política pública nacional da Educação do Campo possa realmente ser implementada, uma vez que buscar tais articulações com diferentes organizações, inclusive com os movimentos sociais do campo, dará força coletiva para empreender a luta.

A Líder Comunitária 02 expôs em sua fala que:

[...] Uma das grandes dificuldades é vontade política para que venha de fato fazer essa mudança de que o campo não é melhor do que a cidade, mas o campo precisa ter uma assistência diferenciada para que não venha morrer a continuidade das gerações. Porque hoje a gente vê, está difícil para se manter os sucessores da agricultura familiar. E quando se fala isso, já pega no contexto da Educação no Campo, porque hoje os alunos são educados para se formar para vim para aqui disputar uma vaga num subemprego aqui na cidade.

Assim sendo, é preponderante “O interesse político. O interesse público, das pessoas que estão numa posição onde podem estar trazendo essa discussão.” (COORDENADORA DA SME), a vontade política de todos e todas que estão envolvidos no processo educativo, para que a Educação do Campo se efetive como deve ser. Não se deseja que o aluno do campo seja formado para vir para cidade. Busca-se, através de um projeto de Educação do Campo, desenvolver um trabalho organizativo e formativo que valorize os sujeitos do campo, para que eles possam viver e trabalhar no campo com dignidade.

Ao se pensar na política pública nacional da Educação do Campo, entende-se que o município de Feira de Santana tem a responsabilidade e a competência constitucional de vencer os desafios e dificuldades e fazer realmente valer a sua

efetivação, uma vez que é preciso romper com o discurso vazio e partir para o campo das lutas.

4.3 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO TRATO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COTIDIANO ESCOLAR

A Educação do Campo ao longo das últimas décadas representa a luta dos trabalhadores e trabalhadoras por seus direitos políticos, civis, sociais, históricos, econômicos e, sobretudo, pela posse da terra. Assim sendo, uma das lutas dos movimentos sociais do campo é a construção de um projeto de Educação, organizado a partir dos camponeses e camponesas e de suas lutas. Para Caldart (2004, p. 12), a Educação do Campo dialoga com a teoria pedagógica, com a realidade do camponês, bem como com a população trabalhadora do campo, a fim de que se possa construir uma formação humana, mas para tal, é preciso “[...] construir uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem menos para eles.” Considerando a conjuntura social, observa-se uma demanda histórica por um projeto de Educação do Campo com objetivos políticos e sociais que visem à luta por justiça e igualdade social, que visem à emancipação humana.

Caldart (2004) sinaliza que o desafio que impera hoje para os sujeitos do campo é da práxis, ou seja, avançar na clareza teórica e de projeto, para assim dar saltos qualitativos na luta política e nas práticas pedagógicas que são produzidas/construídas no cotidiano escolar. Por isso, nota-se que os sujeitos que estão inseridos na Educação do Campo realizam um exercício cotidiano de retomada da sua questão originária: O que é Educação do Campo e quais os seus princípios fundantes?

Nesse sentido, a própria Caldart (2004, p. 14) sinaliza que a Educação do Campo possui três referências prioritárias:

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais.

Diante das questões suscitadas acima, pode-se afirmar que a Educação do Campo não se traduz em apenas mera ação pedagógica, mas em um conjunto de ações políticas, sociais, históricas, pedagógicas que envolvem a participação do povo do campo, a fim de que a construção da sociedade se dê de forma coletiva. Assim, é importante que a escola do campo busque reconhecer e reconstruir a identidade dos sujeitos desse campo.

Ao se falar em escola do campo, revela-se a luta para que ela possa realmente existir, e isso implica organização da comunidade, bem como a demanda do Estado para que essa escola seja organizada e autorizada para funcionamento com o suporte estrutural, técnico e pedagógico necessários, uma vez que lutar pela escola do campo é, na concepção de Caldart (2004, p. 23):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

Após essa compreensão, surge um grande desafio que é uma escola que entre tantas seja um diferencial, pois a escola do campo tem a marca de uma identidade própria, a identidade de sujeito do campo. Assim, foi questionado às

entrevistadas: Como a política pública nacional da Educação do Campo tem contribuído para a crítica da sociedade, da educação, do posicionamento em relação ao campo-cidade?

A gente precisa conhecer essas diretrizes, essas políticas públicas pra que a gente possa trabalhar com os alunos de modo a conscientizá-los da própria história deles, da identidade, da luta. E que eles se sintam pertencentes a essa comunidade, que se valorizem, que valorizem a comunidade e que atuem nessa luta também (PROFESSORA 01).

A fala dessa professora revela um primeiro ponto que é conhecer, entender e compreender as diretrizes que regem a Educação do Campo aqui no Brasil, uma vez que essas estabelecem que a educação baseia-se na realidade, na história e na cultura e são norteadoras do trabalho do/no campo.

A professora 02 foi incisa em afirmar que “Não tem contribuído”. A professora 03 vai além e afirma que “Não tem contribuído, viu? De forma nenhuma. Não mesmo. A identidade, principalmente do trabalhador do campo, do estudante do campo, ela é completamente negada, não é?” As professoras apontam a necessidade de discussões da escola do/no campo sobre as diretrizes que operacionalizam a Educação do Campo e o envolvimento com os movimentos sociais do campo. O segundo ponto diz respeito ao fato de o sujeito do campo sentir-se pertencente à comunidade em que está inserido. É importante que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP traga espaço para a reflexão sobre essa dualidade campo-cidade, tecendo possibilidades de superação, pois, como disse a professora 01, é necessário que os sujeitos que vivem no campo “se sintam pertencentes a essa comunidade, que se valorizem, que valorizem a comunidade e que atuem nessa luta também.” Para Peixer (2011, p. 43)

O rural e o urbano, muito mais do que polaridade pode e deve ser compreendido a partir da relação dialética entre essa dimensionalidade da vida social. Nesse processo articulado, o conceito/categoria de territorialidade pode ajudar, considerando-se o desafio da reflexão de não se pensar apenas a partir de uma das dimensões (rural/urbano o que persistiria na subalternidade de um destes termos), mas sim, no processo híbrido, fluído e relacional, que constitui territorialidades políticas, culturais e sociais. [...] Não é negar a diferença, pelo contrário, é negar a hierarquia e lutar contra a subalternidade e a homogeneidade.

Nessa perspectiva, é relevante que a escola trabalhe o campo e os sujeitos que nele vivem, não na perspectiva da negação, mas na luta constante de que o campo existe, é espaço/território de lutas contra os empreendimentos do capital.

Como diz Peixer (2011, p. 50) “Nesse processo, é necessário descolonizar o ser humano, o saber, o poder e o ambiente”. Descolonizar no campo requer romper barreiras epistemológicas, políticas, sociais e pedagógicas que historicamente definiram/definem o campo, principalmente no Nordeste brasileiro, como espaço do atraso, da dominação, da exploração do trabalho e da concentração da terra.

O terceiro ponto diz respeito à construção da identidade da escola, do trabalhador/ trabalhadora e do estudante do campo. A Resolução Nº 1/2002 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressa no Art. 2º § Único que:

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

A Educação do Campo e os sujeitos que a compõem têm suas histórias, têm suas lutas individuais e coletivas, têm suas conquistas, seus nomes próprios, seus rostos, gêneros e etnias. Isso significa que a Educação do Campo reconhece os conhecimentos de cada sujeito com sua diversidade. Em se tratando do lócus desta pesquisa, há de ser considerado, na construção da identidade dos sujeitos que compõem a escola e no PPP, a afirmação dos sujeitos como comunidades remanescentes de quilombo, pois, a escola está localizada no distrito da Matinha dos Pretos com a sua história de lutas e resistências. Então, é imprescindível que esta estabeleça em seu projeto educativo ações que recriem os vínculos de pertencimento desses alunos como sujeitos do campo e, sobretudo, como sujeitos pertencentes a uma comunidade negra.

A líder comunitária 01, em sua fala abaixo, aponta para a importância de se ter realmente implementada a política pública nacional para a Educação do Campo, pois um dos fatores apontados por ela diz respeito ao fato de que, após muitas lutas para se conseguir uma escola no campo, quando termina aquele ciclo, os alunos têm que partir para a cidade. A escola do campo se faz da Escola Infantil, da Escola do Ensino Fundamental e da Escola do Ensino Médio, e, também, na Universidade.

Primeiro eu queria lhe falar, como a gente está falando de políticas públicas. A gente participa do LDO, da Lei de Diretrizes Orçamentária. A gente colocou sobre saúde, sobre a educação, sempre a gente coloca, faz reunião na época, e a gente se reúne para dizer as dificuldades do lugar. E quem...

Teve um momento que a gente foi para o prefeito e pediu uma escola de porte e hoje na Matinha a gente conseguiu a construção da escola até a oitava série. E aquilo ali foi uma luta, isso é política pública, que foi uma luta da comunidade na questão da Educação. Hoje após a gente ter uma escola até a oitava série na Matinha, a gente vai volta para a estaca zero que é pegando os primários nossos e saindo da própria escola da comunidade e vindo para Feira de Santana. Uns vem para escola particular e outros vêm para a própria escola pública.

Para a líder comunitária 02, a política pública da Educação do Campo:

Tem contribuído nessas políticas públicas não de fato buscando o contexto, dizendo que foi a preparação de uma Educação no Campo, mas onde se tem alguma contribuição crítica por parte de alguns estudantes, são pessoas que já tem um horizonte, uma visão diferente que vem acompanhando algum tipo de movimento. Mas diretamente porque foi Educação do Campo que deu essa condição a ele, ainda deixa a desejar, porque não existe ainda Educação do Campo. Existe Educação no Campo.

A fala dessa líder comunitária merece destaque quando afirma que algumas pessoas da comunidade são de lutas, têm horizontes, mas que não foi a Educação do Campo em si que proporcionou isso, pois para ela ainda não existe Educação do Campo naquela comunidade, existe a Educação no campo. Sendo assim, urge elaborar um PPP que contemple as questões concernentes a uma educação do/no campo. Segundo Kramer (1997, p.19):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

A autora citada deixa claro que todo projeto ou proposta para ser válido, ser coerente com a realidade e com o sujeito, precisa nascer de problematizações que surgem no cotidiano do processo educativo. Assim, professores, alunos, pais, movimentos sociais e a comunidade são convidados a participar das discussões e elaboração do PPP, para que sejam elencadas ações fecundas e que problematizem as realidades vividas na escola. Para Veiga (1998, p. 12):

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

É relevante que os sujeitos do campo tracem rotas e caminhos a serem percorridos na construção da escola, não de uma escola universalista imposta pelos ditames do capital, mas de uma escola alicerçada no movimento do real concretizado no espaço social. Essa perspectiva requer que todos possam desempenhar seu papel no sentido de garantir uma escola do/no campo, materializada num fazer pedagógico que considere os projetos de vida dos estudantes, assim como os processos de escolarização dos mesmos.

Nas entrevistas questionou-se: Que ações, articulações, atitudes, engajamentos emergem ou deveriam emergir em função da implementação da política pública nacional da Educação do Campo? A Diretora respondeu:

Talvez projetos, talvez oficinas. Não sei exatamente, é uma coisa para se pensar realmente. De imediato assim eu... Eu vou trazer essa lei para a gente estar estudando, já que as meninas fizeram proposta pra gente sentar, talvez até um sábado letivo para a gente estar estudando essas questões, se basear em leis para poder a gente ter fundamento para estar argumentando, estudando, vendo propostas, ações que venham melhorar.

A diretora postula em sua fala a necessidade de se organizar o trabalho pedagógico da escola do campo com atividades diversificadas e também referenda a importância de se estudar as Diretrizes que regem a Educação do Campo. Para a professora 02, uma ação que deve ser vista “é rever essa prática que está aí. Rever esses projetos que estão aí. Eu acho que a questão é essa, é rever.” Esta fala revela a relevância de rever a teoria e a prática na escola, uma vez que a mesma se faz de ações intencionais, como um fenômeno complexo, vivo e histórico. A escola do campo precisa ser uma práxis assumida por todos os sujeitos que dela fazem parte.

A professora 03 traz um dado importante ao sinalizar que “A SME poderia fazer o papel de medidora.” E completa que a mesma “Poderia estar vindo mesmo nas escolas do campo, chamando, reunindo professores, comunidade e ouvindo todo mundo, não é? Levantando aqui, junto conosco, o que é que nós temos de mais necessidade.”

As respostas da diretora e das professoras apontam para algumas questões de suma importância para que a política pública nacional da Educação do Campo possa realmente ser efetiva no município. Entre essas ações se destacam: estudo das diretrizes da Educação do Campo pela comunidade escolar; elaboração de projetos e ações pela SME, que como mediadora esteja presente nas escolas do campo para dialogar e prover ações condizentes com os princípios da Educação do Campo; mobilização e engajamento de toda comunidade na luta; trabalhar a teoria e a prática. Dessa forma, escola e SME, dialogando com os sujeitos do campo, numa tentativa de propor ações coletivas.

Uma das funções da política pública é indicar diretrizes que possam partir do movimento das práticas sociais materializadas no espaço real. Ou seja, a sociedade reivindica e o Estado consolida tais reivindicações por meio da política pública. Os sujeitos que usufruem de tal política necessitam ter conhecimento, entendimento e compreensão sobre a mesma. Portanto, em se tratando da política pública nacional da Educação do Campo, compreende-se que ela precisa garantir as suas condições de implementação, considerando a identidade da escola e dos sujeitos do campo. Sendo assim, se essa escola está fundamentada nos princípios da Educação do Campo, pensados pelos movimentos sociais de luta pela terra, o seu PPP também assumirá o trabalho comprometido com o desenvolvimento humano, e isso exige organização do trabalho pedagógico, tanto da escola como da SME. Assim, é preponderante propor caminhos teóricos e práticos que problematizem as questões do homem e da mulher do campo, bem como da escola do campo. Os próprios trabalhadores e trabalhadoras já apontam o caminho quando ensinam a produzir sementes, semear, estudar o processo de semeadura e ao final, celebrar a colheita.

A professora coordenadora da SME aponta claramente um caminho,

[...] O que a gente precisa? Da constituição de um grupo pra estar discutindo disso, em diálogo constante com os outros grupos, com as outras modalidades de ensino e com os níveis de ensino. Nós precisamos das condições de uma política que nos garanta essa viabilidade das condições necessárias para estabelecermos essa formação.

Ela sinaliza a necessidade da constituição de um grupo de estudos que se debruce sobre as temáticas do campo e proponha ações efetivas para as escolas no município. Esse grupo, ao se constituir, deve coordenar ações, encaminhamentos e acompanhamento contínuo às escolas do campo:

[...] acompanhar não é apenas observar o caminho do outro, o processo de formação do outro; também não é conduzir o outro por um determinado caminho. Mas se acompanho, ou recebi a tarefa de acompanhar é porque já fiz uma caminhada, tenho experiência a ser compartilhada, sou capaz de pegar na mão do outro e ajudá-lo a andar. Mas preciso entender que o caminho que fiz não é necessariamente o mesmo para aqueles que acompanho. Mas as minhas experiências, os meus tropeços, precisam ser dialogados no processo de caminhar com os outros, para que os mesmos tenham a liberdade de reconstruir caminhos (MST, 2005, p. 246).

O acompanhamento das escolas envolve professores, estudantes, direção, coordenação, funcionários, bem como a comunidade. É importante compreender que o PPP de uma escola só se sustenta se for pensado e refletido numa ação coletiva. Vale dizer que esse acompanhamento deve ter a marca dos movimentos sociais do campo, pois para Gehrke (2010, p. 162):

O acompanhamento as Escolas do Campo marca uma das especificidades do que os movimentos sociais vêm afirmando enquanto proposição, organização e condução da escola. Acompanhar é uma tarefa fundamental para todos aqueles e aquelas organizações e movimentos sociais do campo, que ali têm suas lutas e seu trabalho de base. Seria um acompanhamento político, organizativo e pedagógico para que as escolas produzam um vínculo entre campo, educação e organização do trabalho pedagógico da escola, contribuindo significativamente com o projeto educativo e com as lutas do campo.

Se a escola faz parte das discussões dos movimentos sociais, os professores, estudantes, direção, bem como a SME, devem continuamente fazer esse exercício de acompanhar e criar situações de diálogo com tais movimentos sociais, pois os mesmos trazem no bojo de suas discussões as condições de existência do povo oprimido, com suas demandas, suas lutas, mas também com seus aprendizados.

A próxima questão feita às entrevistadas objetivou saber: A Educação do Campo tem contribuído para constituição do sujeito do campo, para formação humana na perspectiva da emancipação? De que forma?

Não, não tem. Porque eles têm assim: “o que é bonito é o que vem da cidade, o que tem valor é o de lá da cidade”. Aí eles se escondem, se retraem por ser do campo, por ser da roça. Eles já não usam esse termo *da roça*, “eu não sou *da roça* não” (DIRETORA).

A diretora afirma que a Educação do Campo não tem contribuído para formação humana na perspectiva da emancipação e pontua a necessidade de se refletir sobre as dualidades simbólicas e materiais entre campo e cidade, tecendo

possibilidade para superá-las. A professora 01 segue nessa direção e afirma que “Não. Infelizmente não.” Já a professora 02 sinaliza que “Pode até ter no papel, mas na prática eu não vejo, eu não vi ainda. Porque os projetos que são desenvolvidos aqui dentro são os mesmos que são desenvolvidos em outra escola.” Já a professora 03 acentua:

Não posso falar de forma generalizada, porque tenho colegas que trabalham nessa perspectiva. E tem colegas que não trabalham. Então assim, aqueles que trabalham são pessoas muito responsáveis, muito comprometidas com a Educação e fazem a Educação porque gostam da Educação. Já tem aqueles que, vem aqui e dão aquela aulinha de qualquer jeito, sem se importar, sem levar em consideração que os meninos aqui, muitos deles, também vão pra roça ajudar os pais. Muitos deles ficam em casa o dia inteiro sozinhos, porque os pais estão fora trabalhando. Sem olhar a cultura local. Com certeza nega essa cultura dos meninos aqui. E fora isso, que vem carregado de preconceitos: “ah, o homem do campo é da roça, é tabaréu”. Agora partindo do ponto da Secretaria de Educação, das outras instituições que deveriam dar uma maior atenção para isso, eu acho que não.

Em sua fala, a professora 03 destaca que na realização do trabalho pedagógico dessa escola, alguns professores consideram a realidade, a cultura, a construção da identidade enquanto sujeitos do campo, mas que outros professores não consideram tal realidade. A organização do trabalho pedagógico na escola do campo é de ligação com a vida, como atividade humana criativa, portanto a vida no campo não é a mesma da cidade. Os professores, ao elaborar seus planos de trabalho, necessitam inserir questões sobre as singularidades do campo, e da própria Educação do Campo, uma vez que os conteúdos da escola do/no campo são os conteúdos da vida, da natureza e do meio social.

A coordenadora da SME ressalta:

[...] Sempre tivemos também uma outra dificuldade que fomos percebendo ao longo desse processo de formação, que era esse professor ter uma consciência política e sentir a necessidade de se apropriar desse conhecimento enquanto professor do campo no sentido de que ele deveria estar contribuindo para esse processo também de emancipação desse sujeito e de formação humana desse sujeito. Então, isso nunca nos impediu de fazermos nossas tentativas. E quando você traz essa questão da política pública, antes de responder realmente essa pergunta, não há. Nós temos hoje um plano municipal onde ele indica a necessidade que esse professor passe por um processo de formação, mas não tem sido garantido ainda, via Secretaria, a obrigatoriedade da participação desse sujeito. Então na ausência desse conhecimento, é muito complicado. E mesmo tendo acesso a esse conhecimento, nós não podemos garantir na sua totalidade, mas é muito complicado você esperar que lá no chão da sala de aula, esse desvelamento, essa perspectiva crítica, ela realmente venha sendo

trabalhada. Nós temos escolas que conseguem fazer isso de uma forma interessante. Não dá para negar isso.

A fala acima expressa a necessidade do professor e da professora, em sua formação inicial e continuada, de se apropriar da conscientização política de que é professor do campo e da valorização do saber popular produzido pelo trabalhador e pela trabalhadora. A coordenadora ainda sinalizou que no Plano Municipal de Educação desse município está prescrita a questão sobre a formação dos professores do campo. Entretanto, a formação dos mesmos tem se revelado de modo pontual. Nesse sentido, é importante que tal formação se constitua enquanto política pública.

Como já foi dito nesta dissertação, a formação do sujeito, a formação humana deve acontecer na perspectiva da omnilateralidade, pois a mesma requer outro projeto de sociedade que resgate a integralidade do sujeito em seu processo de formação.

Assim, a Educação do Campo que deve visar à emancipação humana tem se deparado com um grande desafio do tempo histórico. Segundo Mészáros (2007, p. 32)

O grande desafio e o fardo do tempo histórico é que a conflitualidade /adversidade antagônica deve ser permanentemente consignada ao passado, a fim de deixar para trás, e para sempre também, o círculo vicioso fatídico – em nosso tempo inevitavelmente fatal – da guerra e da política, como é conhecido por nós até o presente. Isso significa a refundação radical da política sobre as bases de uma racionalidade substantiva e historicamente sustentável, para ser capaz de administrar conscientemente todos os assuntos humanos na escala global exigida. Eis porque na agenda histórica com grande urgência, impondo a necessidade de confrontar os fracassos do passado “com impiedosa consciência”, bem como explorar todas as vias de cooperação positiva sobre a única base plausível da igualdade substantiva.

O autor pontua a necessidade urgente da emancipação, no sentido de romper com a lógica do capital para que se possa realmente incluir as questões referentes à terra e aos sujeitos que nela vivem. Ele sinaliza que, muitas das questões sociais postas pelo capitalismo foram/são tratadas como fatos naturais. Então, nesse processo de ruptura, é preciso compreender que a vida humana foi/é desconsiderada em detrimento do lucro e do poder. Os grupos sociais que foram historicamente marginalizados pelo capital também foram destituídos de conhecimento. Situada numa linha de tensão e de enfrentamento da ordem

hegemônica, a escola do campo se constitui como um meio que visa contribuir para o processo de constituição do sujeito, com a emancipação humana. Portanto, seus alicerces estão centrados num projeto educativo fundamentado na perspectiva da emancipação, inserido no trabalho de todos, e não de forma pontual como apontaram a professora 03 e a coordenadora da SME.

Mas, como isso pode realmente acontecer na atual conjuntura? Um dos possíveis caminhos é rebelar-se e indignar-se com o que está posto pela sociedade capitalista, pela via da contradição e da resistência (NASCIMENTO, 2009). Assim sendo:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX E ENGELS, 2008, p. 30).

Os autores citados deixam claro que pessoas emancipadas formam sociedades emancipadas e suas ações cotidianas podem demarcar outro espaço na ordem social no que se refere a assumir atitudes, valores e consciência política no enfrentamento do Modo de Produção Capitalista. Para a professora 03, “conscientes de que são pessoas e de que vivem no campo.” Segundo Iasi (2007, p. 69), “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”.

A emancipação humana acontece de fato quando a Educação do Campo se propõe a conceber o trabalho como princípio educativo e rompe com o binômio teoria e prática, rompe com a dicotomia campo-cidade; quando a educação faz a crítica e rompe com a estrutura do capital; quando ressalta a participação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na construção de seu PPP e de suas ações.

Segundo Tonet (2005), existem cinco requisitos básicos para conferir à atividade educativa o caráter emancipador: o primeiro é o conhecimento mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana; o segundo é a apropriação do conhecimento a respeito do processo real em suas dimensões universais e particulares; o terceiro está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; o quarto

está no domínio dos conteúdos específicos, de cada área do saber; e por fim o quinto e último requisito está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, ou seja, as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.

Tais requisitos apontados são essenciais para garantir a educadores e educadoras o cumprimento da real função social da escola numa perspectiva da formação para emancipação humana. Assim, não basta um compromisso, uma preocupação, um desejo pela emancipação humana; é necessário buscá-la, construí-la, pois “A essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens, sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONET, 2005, p. 113).

Por fim, a última pergunta intencionou saber como as mesmas avaliam a trajetória da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana. Diante da pergunta, a Diretora questionou “que trajetória?”. Não tem, eu não vejo essa trajetória.” A professora 02 segue na mesma linha e sinaliza “não vejo nada que me diga, que me mostre que é do campo nem em seu projeto.” Nessa mesma direção, a professora 03 também questionou: “há trajetória? Se há, ela está apenas lá nos gabinetes, porque não chegaram aqui, nem na escola, nem na comunidade.” Esses dados revelam que a Educação do Campo não se constitui de propostas de gabinetes, e sim das lutas e das práticas sociais construídas no cotidiano da escola, bem como no seio dos movimentos sociais do campo.

Já a professora 01 afirma:

Eu acho que está começando. Eu acho que ainda falta muita coisa, porque a gente não conseguiu ainda enxergar uma Educação do Campo de fato. Ainda não chegou pra gente uma Educação que seja realmente do Campo. A gente tem uma educação no campo, porque a escola está na zona rural, mas não existe nenhuma peculiaridade relacionada ao campo. Acho que ainda falta muito para essa política pública trazer os frutos que ela precisa trazer.

Esta professora considerou que esse processo está começando, mas que “não conseguiu ainda enxergar uma Educação do Campo de fato”, ao passo que a professora 04 acredita que tal trajetória “é meio fraca” e que a “SME deve dispensar um canal aberto para ser discutida a Educação do Campo e implementada de verdade.” Assim, pode-se afirmar que a escola e o poder público, nesse caso, a SME, ao criar seus projetos e estabelecer suas ações, considerem o cumprimento

das Diretrizes da Educação do Campo e busquem um diálogo com a comunidade e os movimentos sociais.

A coordenadora da SME avalia:

Em toda essa trajetória eu vou lhe dizer que temos tentado, eu posso lhe dizer que temos tentado, até 2012 nós temos tentado de várias formas. E que a única política pública implementada em Feira de Santana no que diz respeito ao aspecto municipal, claro, é de onde eu posso falar com mais tranquilidade, que se inicia e finaliza-se também em 2012 e que sempre teve uma trajetória no sentido de que essas três questões vão ser garantidas foi a Escola Ativa. Inicialmente como projeto, depois enquanto programa, depois como política pública. Com exceção disso, eu não reconheço e não identifico nenhuma outra política pública na rede municipal de 2000 até agora sendo desenvolvida no município.

A entrevistada sinaliza que até o ano de 2012 houve um movimento de luta pela Educação do Campo firmado pelo núcleo que existiu até esta data e aponta que o único programa que diz respeito à Educação do Campo, implementado no município, foi o Programa da Escola Ativa³⁶ que funcionou até 2012.

Para a líder comunitária 02:

Na Matinha eu avalio é que existem pessoas interessadas de que isso aconteça e que não seja uma coisa no papel, mas que seja na prática e que venha dar uma resposta no presente, mas uma resposta presente para curto prazo, médio prazo e longo prazo, para que seja uma continuidade para os sucessores que vierem depois dos meus filhos, dos meus netos, dos meus sobrinhos, para que, de fato, esse campo não morra, mas que tenha uma política de sustentabilidade e que possa ter o campo e a cidade que não tenha também tanto êxodo rural. No caso da nossa comunidade, porque a nossa comunidade tem um êxodo rural, mas o êxodo rural diurno, noturno todo mundo volta. Então, na verdade o êxodo rural está se dando dessa forma por uma questão de sobrevivência, aí vem essa questão diurna. Aí vem lá, se você tem uma política pode estar revertendo esse quadro da permanência.

Esta entrevistada sinalizou em sua fala que no distrito da Matinha dos Pretos existem pessoas interessadas para que tal política pública saia do campo das ideias (do papel) e passe realmente a se fazer presente no cotidiano dos sujeitos que ali vivem. A sua fala ainda sugere que tal política não seja de governo e sim de Estado, uma política de continuidade para que todos os que vivem no campo tenham acesso. Uma educação que possa se constituir também como uma política que possibilite aos sujeitos do campo viver no/do campo com acesso a terra, soberania

³⁶ Na Introdução deste trabalho foi feita uma breve análise de um memorial do Grupo de trabalho da Educação do Campo na SME até o ano de 2012.

alimentar, acesso ao crédito, dentre outras conquistas. Isso perpassa por autonomia espacial, autonomia financeira e conhecimento.

Nenhuma das falas anteriores causou surpresas, haja vista que ao longo das entrevistas as respostas sempre deixaram claro que a política pública nacional da Educação do Campo aqui em Feira de Santana, sobretudo no distrito da Matinha dos Pretos, em especial na Escola Rosa Maria Esperidião Leite, ainda não foi implementada. Para as entrevistadas não há uma trajetória da política pública nacional da Educação do Campo que foi regulamentada em âmbito nacional com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002.

As vozes ecoadas nesta pesquisa remetem às lutas coletivas pela Educação do Campo, uma vez que esta se desdobra de outras lutas, tais como: luta pelo direito ao substrato material para reprodução da existência do grupo social no campo – a terra; luta pelo direito de ter acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade; luta para que os direitos sociais sejam inseridos no rumo da política; luta por ocupação do espaço do Estado para a efetivação de outro projeto societário.

Assim, as diretrizes do campo só se efetivam na luta de classe construída no cotidiano a partir da conflitualidade estabelecida no espaço da política pública, do Estado e do acesso aos bens materiais. Isso se dá por conta dos processos sociais serem, no Modo de Produção Capitalista, engendrados por conflitos de interesses, o que implica na disputa de projetos societários. Verifica-se no contexto dessas lutas a importância da tríade campo, política e educação, como espaços de disputas, no sentido de lutar para que as diretrizes, além de serem implementadas, sejam desveladas as suas concepções. Sendo assim, o campo é a base material que se consolida como o espaço da reprodução da vida, da cultura, da produção e reprodução das dimensões simbólicas e materiais.

A condução desses processos em favor do campesinato ou do agronegócio depende do projeto societário que guia as ações do Estado e, por conseguinte, da política pública, inclusive da política pública nacional da Educação do Campo.

Na perspectiva de atender às demandas emergentes dos sujeitos do campo, urge operacionalizar a política pública nacional da Educação do Campo no município de Feira de Santana. Isso pressupõe a compreensão de como o campesinato constrói seu processo formativo e como a escola contribui para o processo de uma

formação humana emancipatória. Mas, para que isso aconteça, é relevante que a sociedade camponesa, organizada em movimento social, ocupe uma frente de tensão na defesa de outro projeto societário no qual as grandes lutas e demandas desse grupo social sejam contempladas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começar a escrever uma dissertação como esta é colocar-se a caminho e aventurar-se no mundo da pesquisa, lugar onde o ato de escrever pode contribuir com o ato de mudar, de transformar, que implica lutar para emancipar. Por isso, em todo percurso deste trabalho procurou-se discutir a Educação do Campo para os povos do campo, considerando as suas relações sociais, históricas e políticas, respeitando sua história, sua cultura e sua identidade.

Este estudo apontou a educação como processo de humanização que se efetiva enquanto práxis. Mas, por outro lado, ao verificar os fundamentos, rumos e sentidos da Educação do Campo, ficaram notórios os paradoxos existentes no campo brasileiro, pois este é constituído por relações capitalistas. É nesse contexto que surge a Educação do Campo. Por isso, tentou-se compreendê-la a partir de um princípio epistemológico/metodológico: o materialismo histórico dialético.

Ao se pesquisar sobre as demandas da educação, sobretudo da Educação do Campo, percebeu-se que a formação humana está intrínseca à produção da existência do ser humano. Assim, os movimentos sociais do campo buscam desenvolver uma conscientização e entendimento de que o trabalho, as relações sociais, a cultura e a luta pela terra são elementos importantes para a educação do homem, uma vez que tal educação deve se constituir em processos de emancipação humana.

A Educação do Campo traz nos seus fundamentos históricos uma trajetória de lutas, de reivindicações e de participação coletiva dos movimentos sociais, pois esses são direitos dos povos do campo. Ela se constitui em uma especificidade do processo educativo que resulta de uma luta de classe, tem se constituído de forças contraditórias que se travaram no campo como espaço de luta e disputas por direitos que são fundamentais aos seres humanos. A história das lutas de classes e o processo dialético são elementos centrais para a formação de uma consciência coletiva.

Entretanto, evidenciaram-se nesta pesquisa alguns problemas da Educação do Campo, como o projeto apresentado pelos trabalhadores e trabalhadoras em contraponto ao projeto apresentado pelo agronegócio. Os movimentos sociais do campo reivindicam um projeto histórico, societário, que seja crítico ao sistema

capitalista, uma vez que se faz necessário lutar contra tal hegemonia para se conseguir alcançar a emancipação humana.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, portanto, apontam algumas considerações a partir da concepção campo, política pública, educação (CALDART, 2007), enquanto projeto de educação da classe trabalhadora.

A primeira a ser sinalizada é que o trabalho educativo com os trabalhadores e trabalhadoras do campo demanda a compreensão de que Educação do Campo não pode estar alijada do processo da questão agrária, da formação histórica do campesinato, das diversidades sociais e culturais dos sujeitos do campo, bem como de seu modo de vida, de sua identidade.

A segunda expressa a necessidade de operacionalizar um processo de formação dos povos do campo considerando o saber social sistematizado e construído historicamente no trabalho, nas organizações comunitárias e nas lutas dos camponeses e camponesas.

A terceira consideração é pensar uma Educação do Campo e uma escola do campo na perspectiva de um projeto societário de emancipação humana, e isso supõe organizar o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de se construir vínculos com a comunidade em torno do desenvolvimento de projetos que contemplem as questões do campo e dos sujeitos que nele vivem.

A quarta consideração faz referência à educação como processo de formação humana, uma vez que se reconhece a dívida histórica para com os povos do campo em razão da ausência de políticas públicas para essa classe trabalhadora. Assim, a Educação do Campo tem o grande desafio de pensar uma educação no contexto de contradições de classe e trabalhar com a organização de vida do campo a partir de meios que garantam a efetivação da política pública para a Educação do Campo.

Dessa forma, repensar o papel da escola do campo é algo urgente, uma vez que esta tem seus processos formativos construídos na prática social. A escola é um elemento fundamental para a construção da Educação do Campo, por isso vale considerar a articulação entre a escola e a comunidade, para que esta dê suporte ao trabalho político e pedagógico.

Não se trata de qualquer escola, mas de uma escola do/no campo que tenha como referência a educação dos povos do campo como direito, como formação humana, como política pública, como emancipação. Para isso se faz necessária uma reorganização junto ao setor público e aos movimentos sociais. Nesse sentido, é

relevante politizar a escola do campo, ressignificá-la no espaço da comunidade camponesa, trazendo-a para ser partícipe desse processo.

A análise crítica que se fez parte do princípio que esta pesquisadora se preocupa com os povos do campo, com os assentados, com os sem-terra, com os que lutam pela reforma agrária, com a Educação do Campo. As pessoas participantes desta pesquisa foram essenciais, uma vez que, por meio delas, as entrevistas realizadas demonstraram o quão é importante a temática que se propôs discutir aqui.

No contexto da escola pesquisada também é relevante que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos sobre a Educação do Campo e se unam com a comunidade para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contemple os saberes e fazeres, que valorize a história, a cultura e a identidade dos povos do campo.

Um dos grandes desafios apontados pelos sujeitos participantes desta pesquisa foi justamente a implementação de uma Educação do Campo, bem como a efetivação da própria política pública nacional da Educação do Campo, uma vez que as entrevistadas, de forma muito clara, explicitaram que a escola é, tão somente, uma escola localizada no campo que se utiliza do projeto de uma escola urbana. Mas para que esta escola se configure como escola do campo, se faz necessário que ela, os movimentos sociais, a comunidade e a Secretaria de Educação desse município voltem sua atenção para a realidade do campo e dos sujeitos que nele vivem, pois não basta ter uma política pública prescrita, é preciso que ela se efetive em bases que consideram tais sujeitos.

Desse modo, sugere-se que a dimensão político-pedagógica esteja pautada em ações que conduzam os sujeitos que dela participam a buscarem inserir a política pública nacional da Educação do Campo na agenda de lutas, uma vez que a efetivação de uma política pública deveria passar pela construção, formulação, execução e participação dos povos do campo. Sendo assim, as questões sociais dos camponeses do distrito da Matinha dos Pretos precisam ser inseridas na pauta curricular da escola, haja vista que a política nacional mencionada, conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, ainda não fez o movimento do legal para o real. Trata-se de um aparato legal, mas em Feira de Santana ainda não foi concretizado, portanto, não se tornou realidade.

A Educação do Campo apresenta-se como necessária e urgente nesta escola. Não se trata de limitá-la à construção de uma escola no campo, mas de vinculá-la ao modo de vida, às ações culturais e identitárias e às relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

Este estudo revelou ainda que os professores e professoras têm muito a fazer no sentido de superação de uma escola nos moldes capitalistas e suas práticas no cotidiano escolar. Para isso, é imprescindível superar a visão urbanocêntrica, dual, subalterna do campo, bem como as relações de poder inseridas nas práticas educativas. É necessário lutar por políticas públicas junto aos movimentos sociais do campo, criando práticas educativas que superem este modelo de educação imposta pelo capital.

A Educação do Campo, parte integrante da escola pública, tem desafiado a mesma a romper com uma organização historicamente homogênea e fragmentada da organização do trabalho pedagógico e suscita a construção de novas experiências escolares e não escolares que fomentem a transformação social.

Nesse processo de construção, permeado por conflitos e dificuldades apontados nas falas das entrevistadas, a escola ganha um novo sentido, pois questões como: formação de professor, aprendizagem dos alunos, elaboração de uma proposta pedagógica devem estar em consonância com a história de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras e dos demais povos do campo. Nesse movimento por uma educação básica do campo participam as diversas organizações e movimentos sociais, a fim de se pensar a aprendizagem da escola e travar uma luta política e pedagógica de valorização da população que vive e trabalha no campo.

A Resolução nº 2, (2008) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo aponta algumas demandas políticas que devem ser forjadas pela escola e pelo Estado, aqui representado pela SME:

- Indispensável apoio pedagógico aos alunos, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo;
- Organização do trabalho pedagógico e funcionamento da escola de modo que respeite as diferenças quanto às tradições, à atividade econômica, à cultura, bem como ao estilo de vida;
- Formação inicial e continuada de professores e do pessoal de apoio em conformidade com os princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Reconhece-se, portanto, o desejo e a vontade política das professoras, da diretora, da coordenadora da SME, das líderes comunitárias de começar a sistematizar a organização do trabalho pedagógico desta escola em conformidade com os dispositivos legais, bem como para que esta efetivamente se torne uma escola do campo. Para tal, é relevante a construção coletiva de outro projeto histórico de escolarização que supere o projeto hegemônico que está posto.

A experiência vivenciada nesta pesquisa no âmbito da política pública da Educação do Campo em Feira de Santana, no distrito da Matinha dos Pretos, sobretudo na escola pesquisada, evidenciou que há um caminho laborioso, mas também muito fértil a ser percorrido, com muitas lutas pelos camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras, movimentos sociais, comunidade, escola, SME; enfim, por todos os sujeitos que compõem o campo, em prol da implementação da política pública nacional da Educação do Campo de fato no município.

Por fim, esta pesquisadora reitera o compromisso com a Educação do Campo, enquanto processo de emancipação humana e com a luta pela implementação de uma política pública nacional da Educação do Campo que permita aos sujeitos do campo serem de fato emancipados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G; CALDRT, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 56).

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social).

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina** - Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 7.352/2010**. Dispõe sobre a Política Pública de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Portaria nº 282, de 26 de abril de 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 02**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.504/64**. Brasília, 1964.

CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRAC, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

CALDART, R. S. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**, realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html Acesso em 10/01/2013.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In CALDART, R. S.(Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). FETZNER, Andréa Rosana *et al.* **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. av.** vol.15 nº. 43 São Paulo Sept./Dec. 2001 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016 Acesso em 04/12/2013.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. 2ª. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. 136 p. (Educação do Campo).

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CARVALHO, André. MARTINS, Kao. **Socialismo**. 3ª. ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

CARVALHO, Graciele dos Reis; DIAS, Acácia Batista; ROCHA, Washington de Jesus Santana da Franca. **INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PORTAL DO SERTÃO**. Disponível em http://www2.uefs.br:8081/nit/documentos/publicacoes/Indicaes_Geogrificas_no_Contexto_do_Territrio_de_Identidade_Portal_do_Serto.pdf Acesso em 30/12/2013

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia. 1998.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?** Curitiba: UFPR, 2003.

DENZIN, Norman k; LINCOLN, Yvonnas S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOMINGOS NETO, Manuel. O “novo mundo rural”. In: MARTINS, Mônica Dias (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004, p. 27-39.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo**, Campinas-SP, Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

FEIRA DE SANTANA - BAHIA. **Lei Municipal nº 2.831/2007**.

FEIRA DE SANTANA - BAHIA. **Plano Municipal de Educação – PME 2011 a 2021**. 2012.

FEIRA DE SANTANA - BAHIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite**, 2011.

FERNANDES, B. M. Movimentos Sociais e Capitalismo no Campo, palestra proferida no **II Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo da UFSCAR**, 2013.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf Acesso em 28/11/2013.

FERNANDES, B. M. (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernado Mançano. [et al.]. Organizadora SANTOS, Clarice Aparecida

dos. **Educação do Campo**: campo - políticas públicas – educação. Brasília: Incra ; MDA, 2008.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária. In: Sader, Emir; Jinkings, Ivana (Coords.) **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antonio M. (Ed). **Luta pela terra reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do campo**. Pdf, 2005. Acesso em 31 de julho de 2012.

FERNANDES, B.M. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antonio Márcio (Coord.) *et al.* **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

FLINCK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo** - Seminário Nacional – BSB. 15 a 17 de agosto 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro, ano IV, n.09, p. 123-132, out. 1969.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, jun. 2000. p. 211-259 Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158> Acesso em 05 de fevereiro de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. **Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem**. 2005. p. 57-83 http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf Acessado em 23/04/13.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, Sônia Guariza. SCHWENDLER, Sônia Fátima (Organizadoras). **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana – volume I. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GHEDIN, Evandro. **Temas em filosofia da educação**. Manaus: Valer, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos Movimentos Sociais**. 3 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A invenção de novas geografias: a natureza e o homem em novos paradigmas. In: SANTOS, Milton (*et al.*). **Território, territórios**: ensaio sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

GRAMSCI, Antonio **Cadernos do Cárcere**. Volume II. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____ **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**, volume 3 (Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política) 3ª ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce). Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 47.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GUHUR Dominique Michèle Perioto. SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do Campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Nablume, 2005. (Coleção Geografia e Adjacências).

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1994**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWN, Eric & RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984, p. 9-23.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**, 2006. www.ibge.gov.br. Acesso em 04/02/14

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 21/01/14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

JESUS, Tatiana Farias de. **Trabalhadoras Rurais de Feira de Santana: Gênero, Poder e Luta no Sindicalismo Rural (1989-2000)**, 119 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 24

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, ano 8, n. 90, dez. 1997.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sergio Pereira, MEDEIROS Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **Obras completas**. Moscou, Editorial Progresso, 1966, v. 31.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª ed. São Paulo: EPU, 2001. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: **Ontologia do ser social**. Tradução Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo. Ed. 34. 2005.

MANACORDA, M. A. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974, p. 99.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845 – 1846. Organização, tradução, prefácio e notas de Marcelo Backes, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Educações Sociais, 1975 e 1977 a. v. 1 e 3.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**: terceiro manuscrito. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições 70, 1989b.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições 70, 1989c.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989a.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O capital** (crítica da economia política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 Livros 1 e 3, v. 1, 2, 4 e 5).

MARX, Karl. Para a crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª ed. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978a, p. 127-132. (Coleção Os pensadores).

McLAREN, Peter. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEDEIROS Leonilde Servolo de. Luta pela terra e política fundiária: os caminhos das últimas décadas. In: ROMANO, Jorge O. ATHIAS, Renato. ANTUNES, Marta. (Orgs.). **Olhar crítico sobre a participação e cidadania**: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 33-64.

MELO NETO, Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso Celso (Orgs.). **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedos de (Orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: DF. Articulação Nacional "**Por Uma Educação do Campo**", 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5.). p. 7 - 9.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e movimento social**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.5).

MORAES, Antonio Carlos Robert. COSTA, W. M. **Geografia Crítica**: a Valorização do Espaço. 4ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Ruy. **O Pensamento Geográfico Brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: contexto, 2009, (vol. 2).

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2011.

MST. **Dossiê MST Escola – documentos e Estudos 1990 – 2001**. São Paulo: Iterra, 2005.

MUNARIM, Antônio. MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO-UFSC - GT-03: **Movimentos Sociais e Educação**. <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf> Acesso 17/06/2013.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 01 de agosto de 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e a teoria crítica em Gramsci**. 2009. Disponível em [http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos%20de%20Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf). Acesso em 01 de janeiro de 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputas**. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 321 f.

OLIVIERA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em 02/01/2013

PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, Michaela (Org.). **Movimentos Sociais e Democracia no Brasil: “Sem a gente não tem jeito”**. São Paulo: Marco Zero, 1995, p. 24-55.

PAULO NETTO, José. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. RIZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas públicas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003, p. 11-28.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, Antonio. BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. CONDE, Soraya Franzoni. PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Projeto GeografAR, UFBA, 2014. Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br/site/includes/mostra-db-estrutura-fundiaria.php> Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins de formação humana. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos – BA**: diálogos com a lei 10.639/03. Dissertação. (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. 182 f.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. 268 f.

SANTOS, José Antônio Lobo dos. Implicações do Pronaf na produção do espaço rural do município de Feira de Santana–BA (1999/2006). **Dissertação Mestrado em Geografia**, UFBA, Salvador, 2007. 179 f.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez; Autores Associados. 1980ª.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. – 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

SILVA, Antonia A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Elane Bastos de. Terra, território quilombo: à luz do povoado de Matinha dos Pretos (BA). Dissertação. (Mestrado). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, 2010. 120 f.

SOUZA, Eliane Bastos de. GERMANI, Guiomar Inez. A Comunidade Negra Rural do Povoado de Matinha dos Pretos: Uma Perspectiva Geográfica. In: IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária/ V **Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2009, Niterói/RJ. IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária/ V Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2009**.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 27/12/2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos sociais e sociedade civil. Curitiba: **IESDE Brasil S.A.**, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **Ecos- Rev. Cient.**, São Paulo, v 11, n. 1, p. 39-56, jan/jun. 2009.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu. Abramo, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Megaeventos e Educação do Campo**. <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>: Acesso em 25/03/2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Sobre o Socialismo**. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/SOBRE_O_SOCIALISMO.pdf Acesso em 26/11/2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-**

pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do CEDES**, vol. 27, n. 72. Campinas, maio/ago. 2007. p. 121-135. (Educação do Campo).

XAVIER, Maria do Socorro. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. **Anped/GT Educação Popular**, 2005.

APÊNDICES

01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da discussão referente a Pesquisa de Mestrado sobre A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA: ENTRE O DIZER E O FAZER, realizada pela mestranda Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima, que tem como orientador o professor Dr. Luiz Antonio Ferraro Junior. Fui informado (a) que poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário a pesquisadora através do telefone 9175-4435 ou via correio eletrônico: rosangelislima@hotmail.com

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar na pesquisa que objetiva proporcionar reflexão acerca da Educação do Campo enquanto processo de formação humana, bem como refletir sobre a Legislação do Campo e a Política Pública da Educação do Campo no município de Feira de Santana.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma entrevista semiestruturada com algumas questões. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela mestranda pesquisadora, bem como pelo seu orientador.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ciência que outra cópia assinada por mim está de posse da pesquisadora.

Feira de Santana, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

02 – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ROSÂNGELIS RODRIGUES FERNANDES LIMA
ORIENTADOR: LUIZ ANTONIO FERRARO JUNIOR

PESQUISA EXPLORATÓRIA

Prezados, vocês serão colaboradores desta pesquisa cujo título é: “A política Pública da Educação do Campo no município de Feira de Santana: entre o dizer e o fazer”. Com o objetivo de orientar a metodologia e a amostra, conto com a colaboração de vocês respondendo aos itens abaixo.

ENTREVISTA

QUESTÕES PARA RAPPORT

Fale um pouco sobre a tua vida e o teu trabalho na comunidade e na escola.

QUESTÕES NUCLEARES

- 1- O que você pensa da implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo em Feira de Santana e na sua escola?
- 2- A Política Pública Nacional da Educação do Campo tem contribuído para os movimentos de lutas da comunidade de Feira de Santana-BA?

3- Quais desafios e o que deve ser feito para melhorar/aprimorar a implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo?

4- Quais as dificuldades para a implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo em sua comunidade?

QUESTÕES COMPLEMENTARES

1- Como a Política Pública Nacional da Educação do Campo tem contribuído para a crítica da sociedade, da educação, do posicionamento em relação ao campo-cidade?

2- Que ações, articulações, atitudes, engajamentos emergem ou deveriam emergir em função da implementação da Política Pública Nacional da Educação do Campo?

3- A Educação do Campo tem contribuído para constituição do sujeito do campo, para formação humana na perspectiva da emancipação? De que forma?

4- Como você avalia a trajetória da Política Pública Nacional da Educação do Campo em Feira de Santana?

ANEXOS**01****COMUNICADO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME**

Feira de Santana, 03 de setembro de 2013.

De: Mestrado em Educação**Para: Secretaria Municipal de Educação****Ilma. Sra. Jayana Bastos Miranda Ribeiro****Secretária**

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante **Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima**, matrícula de nº. 9245004, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento de dados através de observação, entrevistas e análise documental, junto a essa unidade escolar, sobre o tema: *A política da Educação do Campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer* sob a orientação do Professor Dr. Luiz Antonio Ferraro Junior. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação – PPGE/UEFS**Feira de Santana, 03 de setembro de 2013.**

02

COMUNICADO PARA DIREÇÃO DA ESCOLA ENVOLVIDA NA PESQUISA

Feira de Santana, 03 de setembro de 2013.

De: Mestrado em Educação

Para: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite

Ilma. Sra. Maria Jesuita Silva de Oliveira

Diretora

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante **Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima**, matrícula de nº. 9245004, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento de dados através de observação, entrevistas e análise documental, junto a essa unidade escolar, sobre o tema: *A política da Educação do Campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer* sob a orientação do Professor Dr. Luiz Antonio Ferraro Junior. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação – PPGE/UEFS

Feira de Santana, 03 de setembro de 2013.