

Por uma educação dialética do campo: movimentações em perspectiva

 Fernando Vieira da Cruz¹,  Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz²

¹ Universidade Federal de Roraima - UFRR. Departamento de Música. Avenida Cap. Ene Garcês, 2413, Aeroporto. Boa Vista - RR. Brasil. ² Universidade Federal de Roraima - UFRR.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fvccruz@hotmail.com

RESUMO. A Educação do Campo se apresenta como uma recente área de estudo que vem se construindo em diversas movimentações e transformações históricas. Estas movimentações e transformações vêm ocorrendo e sendo intencionadas através da luta pelo direito à terra que passaram a incluir a luta pelo direito a educação. As lutas vêm sendo protagonizadas através da organização dos povos do campo em movimentos sociais. Assim, utilizamos de uma revisão bibliográfica para discutir estas movimentações enquanto formadoras dos princípios da Educação do Campo. O objetivo do texto é apresentar o percurso das dialéticas da vida e da práxis do e no campo em diálogo com as teorias pedagógicas enquanto forma de encontrar os princípios educacionais que possam suportar as lutas do campo. Apontamos que nestas movimentações entre campo e educação, presente nas lutas por seus direitos, estão as potencialidades do Campo encontrar nas teorias pedagógicas os princípios que levam ao próprio Campo em seu processo de formação e desenvolvimento.

Palavras-chave: educação do campo, movimentos sociais, (re) criação camponesa.

For a dialectical rural education: movements in perspective

ABSTRACT. Rural Education is a recent area of study that has been built on several historical movements and transformations. These movements and transformations have been occurring and being intended through the fight for the right to land, which has included the fight for the right to education. These struggles have been protagonized through the organization of rural people in social movements. Thus, we use a literature review to discuss these movements as they form the principles of Rural Education. The goal of the text is to present the course of the dialectics of life and praxis in the countryside in dialog with the pedagogical theories as a way to find the educational principles that can support the struggles in the countryside. We point out that in these movements between field and education, present in the struggles for their rights, are the potentialities of the countryside to find in the pedagogical theories the principles that lead to the Field itself in its formation and development process.

Keywords: rural education, social movements, (re)peasant creation.

Para una educación dialéctica del campo: movimientos en perspectiva

RESUMEN. La Educación Rural es un área de estudio reciente que se ha construido sobre varios movimientos y transformaciones históricas. Estos movimientos y transformaciones se han ido produciendo y pretendiendo a través de la lucha por el derecho a la tierra, que empezó a incluir la lucha por el derecho a la educación. Las luchas se han protagonizado a través de la organización de la población rural en movimientos sociales. Por lo tanto, utilizamos una revisión bibliográfica para discutir estos movimientos, ya que forman los principios de la Educación Rural. El objetivo del texto es presentar el curso de la dialéctica de la vida y la praxis en el campo en diálogo con las teorías pedagógicas como una forma de encontrar los principios educativos que pueden apoyar las luchas en el campo. Señalamos que en estos movimientos entre campo y educación, presentes en las luchas por sus derechos, están las potencialidades del Campo para encontrar en las teorías pedagógicas los principios que conduzcan al propio Campo en su proceso de formación y desarrollo.

Palabras clave: educación de campo, movimientos sociales, (re)creación campesina.

Introdução

A Educação do Campo representa no Brasil uma movimentação social multidimensional. Sobretudo, estão postas a cultura, o trabalho e o modo de vida camponês, as ações de movimentos sociais, a luta de classe por direito à terra e à vida digna no campo, programas educacionais comunitários e as teorias pedagógicas emancipatórias. Essa dinâmica multidimensional da Educação do Campo é potencializada considerando a diversidade dos povos que ela contempla, como os indígenas, quilombolas, pequenos produtores e agricultores, pescadores, ribeirinhos, caiçaras. No entanto, contrapõem-se as propostas de ensino e visões de sociedade historicamente marcadas por promover a exploração e o extermínio da população camponesa. Essa disputa está posta historicamente entre o pensar do modelo de sociedade capitalista e as lutas por uma sociedade mais equitativa, e livre da exploração do homem pelo homem. Assim, a contínua construção da concepção de Educação do Campo inclui em sua luta o desejo da transformação dos direitos que exige. Logo, para pensar a Educação do Campo por essa perspectiva, é preciso incluir toda a gama de movimentos dialéticos e contraditórios para dela perceber os princípios que vêm sendo caracterizados nesse pensamento educacional. É, portanto, pensar uma concepção transformada de campo, de educação e de sociedade.

Caldart (2004) apresenta esses princípios a partir de dois fundamentos filosóficos. O primeiro, toma como referência **a vida e a práxis camponesa como lócus da materialidade e historicidade da educação do campo**. O segundo, está posto no **diálogo com as teorias educacionais** críticas, emancipatórias. Desses fundamentos, a autora arquiteta os princípios da educação do campo e da visão educacional nutrida por ela. O presente texto é resultado de uma discussão preliminar sobre o aporte teórico acerca dos mencionados fundamentos filosóficos da Educação do Campo (Caldart, 2004). Portanto, o objetivo geral da pesquisa, que deu origem a este texto, foi o de apontar possíveis desdobramentos desta discussão para nutrir uma visão educacional dialética, crítica e solidária aos povos do campo.

Nesse texto, discutiremos esses princípios enquanto condutores da interlocução dialética entre os dois fundamentos filosóficos da Educação do Campo. Sendo que, a partir deles, e somente por eles, a vida e a práxis do campo encontrará nas teorias pedagógicas a possibilidade de uma transformação emancipadora de sua própria realidade. Para tanto, o presente texto e as reflexões nele apresentadas foram construídas a partir de uma revisão bibliográfica. O texto está apresentado em três partes, a primeira parte traz uma discussão sobre a movimentação do Campo para o diálogo com as teorias pedagógicas críticas

apontadas por Caldart (2004). Essa primeira movimentação é discutida a partir das lutas pelo direito à terra e a inclusão da luta pelo direito às políticas públicas educacionais. A Segunda parte discute a necessidade de as teorias, com as quais a Educação do Campo dialoga, tomarem por ponto de partida o próprio campo. Isso, visto em nosso texto como um movimento de retorno das teorias pedagógicas para o Campo. A terceira parte discute a movimentação do Campo para um ideário educacional no qual possa encontrar a si mesmo nos princípios formadores do sujeito. Trata-se de uma movimentação do Campo para a Educação do Campo, já concebido/projetado. Movimentação esta que toma por fio condutor o papel dos movimentos sociais enquanto agentes formadores e que nutrem a dimensão formadora do trabalho, da cultura, da consciência de classe e da luta pelo direito à terra numa concepção transformada/libertadora de educação.

Primeiro movimento: do campo em direção às teorias pedagógicas

Um princípio apresentado por Caldart (2004) sobre a Educação do Campo nos parece promissor para o início da reflexão sobre a movimentação de seus fundamentos filosóficos, o campo e as teorias pedagógicas. A autora afirma que a materialidade da Educação do Campo deve ser pensada sobre a tríade: **campo, política pública e educação**. Sua defesa é de que o campo seja pensado como o primeiro termo da tríade, por se tratar da materialidade concreta e histórica da Educação do Campo. Porém, defende também que a luta pelas políticas públicas é instrumento fundamental para concretizar uma proposta efetiva. Segundo a autora, as tentativas de descolar os termos da tríade denunciam práticas históricas que traem as verdadeiras necessidades do campo em prol da perpetuação de um projeto de sociedade pautada no modelo capitalista de produção. Essas tentativas podem ser exemplificadas pelos programas governamentais brasileiros surgidos na década de 1930.

Aquelas propostas ficaram conhecidas como educação rural, e traziam em seu discurso o objetivo de modernizar o homem do campo. Porém, suas premissas eram nutridas pelo movimento de industrialização tardia e pretendia nada mais do que adequar os povos camponeses aos novos meios de produção moderna. Visavam à formação instrumentalizada para gerar a mão de obra que continuaria reforçando o ganho de capital dos grandes produtores em detrimento e extermínio do pequeno produtor e dos modos de vida que não tratam a terra como fim de lucro, mas como espaço de vida digna. Em outras palavras, a educação rural corroborava com a dominação dos camponeses.

Embora trazemos essa discussão para analisar o cenário dos anos de 1930, cabe ressaltar que essa não foi uma novidade da época. Camacho (2014) menciona que a educação dos povos do campo tinha o viés da dominação desde o início da colonização do Brasil. Durante o Brasil colônia, os missionários católicos buscavam “domesticar” os povos indígenas, a fim de “torná-los mais dóceis e passivos para facilitar sua escravidão. Era uma educação colonizadora que seguia a lógica do capital mercantilista-imperialista” (Camacho, 2014, p. 325). Ou seja, o desenvolvimento de uma visão de sociedade subjugada ao coronelismo vem, historicamente, deturpando e imbuindo à educação um processo de dominação. Segundo Carli, Antunes e Ferreira (2016), é essa visão patronal que subsidia essas primeiras propostas educacionais ofertadas aos camponeses. Um exemplo foi o I Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923, seus principais objetivos eram impulsionar o desenvolvimento agrícola e fixar o homem do campo. Porém, já partindo e alimentando a premissa do sujeito do campo subjugado aos padrões do sujeito urbano, ou seja, intencionando ao camponês uma mudança de vida a partir da vida urbana.

As propostas impostas historicamente pela educação rural serviram para reproduzir a visão de sociedade setorizada hierarquicamente, promover a antinomia rural e urbano de modo similar ao padrão que os países centrais impuseram às periferias (Jesus, 2004). O resultado do viés impositivo da educação rural colaborou para a manutenção do *status quo* das elites dominantes do campo. Apenas a partir dos anos 1950 e 1960, com a alta das discussões sobre reforma agrária, surgiram movimentos que de fato trouxeram a luta pela subversão dos processos impositivos de educação. Movimentos como o de educação popular e a teoria educacional de Paulo Freire passam a subsidiar o pensamento sobre o sujeito do campo como protagonista de seu projeto de educação e o campo como espaço fonte de conhecimento (Caldart, 2004).

Segundo Carli, Antunes e Ferreira (2016), houve um movimento de educadores e cristãos progressistas, que se aproximando de movimentos camponeses da época (ligas camponesas e sindicatos rurais, por exemplo), passaram a promover iniciativas de alfabetização de adultos e núcleos de educação popular. Eram o Movimento de Educação de Base e a Ação Popular Católica que deram os primeiros passos da Educação Popular e da Teologia da Libertação. São as primeiras e fundamentais movimentações entre Campo e Teorias Educacionais, talvez um ensaio dentro do primeiro movimento (do Campo para a Educação), uma sinalização vinda, na verdade, dos educadores para o Campo. Nasceram os princípios que impulsionariam a Educação do Campo, porém ainda sem esse nome. Pois,

antes do culminar do primeiro movimento do qual falamos nesse subtítulo, alguns entraves, embates e resistências ainda ocorreriam.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira (de 1961) pouco ou em nada contribuiu para a implementação de políticas educacionais para o Campo. Logo, com o golpe militar de 1964 houve extensa desarticulação e perseguição dos movimentos que vinham ganhando forças. No ápice desses embates, dá-se início a implementação da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo em 1968, com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. A Pedagogia da Alternância havia surgido já na década de 1930 ao sul da França com a primeira *Maison Familiale Rurale* e representou, no Brasil (a partir de 1968), um foco de resistência durante a ditadura (Freitas, 2011). Já a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 implementa diferentes programas voltados para o Campo, porém e apesar de levantar a bandeira de combater o analfabetismo, o projeto de impulsionar a chamada revolução verde trazia novamente a proposta de “educar” o sujeito do Campo para viver na e segundo os padrões da cidade.

Já na década de 1980, com o surgimento dos movimentos sociais do campo, entra em cena a luta pelos direitos dos povos do campo de modo mais intenso. Afinal, a luta pela Educação do Campo denunciava a realidade de exclusão a qual a população camponesa no Brasil havia sido imposta historicamente por meio da distribuição desigual de terra e renda (Jesus, 2004). Afinal, no Brasil, “a realidade agrária é marcada pela concentração de terras e a permanência do grande latifúndio, em articulação com a adoção do modelo agrário-exportador, através do avanço da monocultura, do agronegócio e da mineração” (Bicalho, Macedo & Rodrigues, 2021, p. 44).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir do manejo com a terra para a subsistência e venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma...O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal (Camacho, 2014, p. 324).

Nesse contexto, a luta pelo campo como espaço de vida digna e a continuação da cultura e modo de vida camponês passa a incluir a luta pelo direito a educação. A Educação do Campo traz uma nova concepção de campo, do camponês e de um recorte de classes para a educação (Souza, 2008). A figura 01 mostra o primeiro encontro dos trabalhadores

camponeses ocorrido em 1984 na cidade de Cascavel/PR onde surgiu o Movimento Sem Terra. O evento ocorreu sob o lema “Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza” (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2021). Os três objetivos principais anunciados na ocasião foram: “lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 2021).

Figura 01: Encontro de Fundação do Movimento Sem Terra em 1984



Fonte: Site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>

A proposta argumenta sobre a **incompatibilidade da Educação do Campo com o agronegócio**, e indica a necessidade de intensificar ainda mais a luta pela reforma agrária promovendo a subsistência do camponês das pequenas propriedades. A Educação do Campo faz oposição à visão educacional pautada no paradigma agrário capitalista que foca na formação de mão de obra visando lucro para os grandes produtores. A partir dela, o camponês e suas necessidades passaram a ser valorizados, incluindo também os povos quilombolas, povos das florestas, pescadores, ribeirinhos e caiçaras na luta pelo reconhecimento dos saberes locais e pela autonomia na produção do conhecimento

E não só isto, colocou em pauta a luta por um projeto de educação que contraponha os projetos verticalizados oferecidos até então. Um projeto que baseado em princípios que permitam o transitar entre o campo, enquanto materialidade concreta e histórica desse projeto de educação, e as teorias pedagógicas críticas, socialistas e emancipatórias. Caldart (2004) reforça que o campo é realmente o primeiro termo da tríade. O que se busca é, portanto, contrapor os projetos atrelados à visão de educação rural. É uma educação no e do campo, e não para o campo. É no campo porque deve acontecer tomando a vida no campo como fonte

de conhecimento, e do campo porque deve tomar o sujeito camponês como protagonista de seu processo educativo enquanto parte de seu projeto de vida. Ainda que a luta protagonizada pela população do campo passa a incluir a luta pelo direito à educação, ao conhecimento e à escola, o campo continua sendo peça central de transformação daquilo que se intenciona.

Na Educação do Campo, os processos de luta e resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos (Jesus, 2004, p. 67).

A materialização dos desdobramentos da luta pela Educação do Campo se deu, sobretudo, por eventos ocorridos na década de 1990. Em 1997 ocorre o primeiro encontro de educadores e educadoras da reforma agrária realizado em parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras organizações. Daquele evento surgiram: a organização da articulação nacional: por uma educação básica do campo (que teria o termo básica retirado a partir de 2002); a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que se tornaria uma política pública pelo decreto 7.352 em 2010.

Por fim, a materialização dos princípios da Educação do Campo se deu pela aprovação das “Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas Escolas do Campo” pelo Conselho Nacional de Educação. Esta publicação apresenta de modo amplo o que foi construído do ideário da Educação do Campo ao longo das trajetórias brevemente descritas. Os movimentos sociais rurais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tiveram papel fundamental nesta luta. Primeiro, por suscitar a importância da educação e incluir na luta pela terra a luta pela educação (Souza, 2008). Segundo, por alçar a formação do sujeito do campo em sua realidade de vida e lutas e suscitar a dimensão formativa do trabalho. Esta luta é uma importante movimentação do campo em direção às teorias pedagógicas, até então mais próximas da realidade urbana. Esta movimentação da luta por políticas públicas de educação é o primeiro movimento dos dois fundamentos da Educação do Campo, a materialidade histórica do campo e as teorias pedagógicas. Partimos então, para o segundo movimento destas lutas contextualizadas na concepção de campo para iluminar a concepção de educação dele.

Segundo movimento: das teorias pedagógicas para a concepção de campo

Entra em cena um outro princípio apontado por Caldart (2004, 2008). **A educação do campo precisa ser gestada em uma concepção de campo.** Como já apontado anteriormente, a educação ofertada à população rural historicamente visa o extermínio de seus costumes, cultura, pequenas propriedades, do campo enquanto espaço de vida digna e do próprio povo camponês. Isto, para pensar o campo como forma de gerar lucro para os grandes produtores na reprodução do modelo de sociedade da visão liberal, pautado no modelo capitalista de produção. O embate fica pelo pensamento progressista, socialista que defenda o campo enquanto espaço de resistência de povos oprimidos historicamente.

A discussão da concepção de campo torna-se mais abrangente ao sair da univocidade da esfera mercadológica e ao contemplar a diversidade e multidimensionalidade nele percebidas por setores ligados à educação do campo. Em primeiro lugar, a diversidade contemplada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Com a constituição vem o direito à educação básica em todos os níveis abrindo a possibilidade de recolocar a educação do campo no panorama geral. Já com a Lei 9.394/1996, o direito a diversidade sociocultural recoloca o contemplar das necessidades específicas de contextos regionais e locais. Assim, é preciso incluir nas lutas pela Educação do Campo, os povos da floresta, quilombolas, pescadores ribeirinhos, trabalhadores de minas, da pecuária, agricultura e caiçaras Freitas (2011). Essa diversidade vai além da visão dicotômica de campo enquanto território não-urbano. Ainda, o que se coloca vai além da tensão entre campo enquanto espaço rural como meio de produção e espaço como meio de vida. A diversidade aqui posta abriga ainda as questões socioculturais que também subsidiam as necessidades específicas para seus projetos de educação.

Assim, Freitas (2011) aponta que para o entendimento e defesa dos povos camponeses é necessária a compreensão do campo por sua multidimensionalidade a partir da contribuição de Fernandes (2006), que por sua vez toma como referência a concepção de espaço geográfico de Santos (2006). É preciso então considerar o campo como participante de um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações em contínuas interações, solidárias e contraditórias. Dessa forma, o que se evidencia é a necessidade de gestar a educação do campo de forma não setorializada e mais universalizada sem que se abandone as necessidades dos contextos locais (Freitas, 2011).

Se o campo precisa ser considerado em sua realidade multidimensionalidade solidária e contraditória, assim também ele precisa ser posicionado numa visão de sociedade. Uma sociedade não setorizada hierarquicamente, mas multidimensional e plural. É preciso então superar a antinomia rural e urbano que traz uma visão estereotipada de campo como atrasado e antiquado em relação à cidade posta como moderna e desenvolvida. Visão esta que foi reforçada de modo acentuado pelas propostas de educação rural. Além disso, é preciso considerar a contribuição de diferentes temporalidades, saberes e modos de vida na produção do conhecimento. É a partir do reconhecimento da multidimensionalidade do campo e das identidades que os próprios sujeitos autônomos e conscientes constroem o conhecimento e reconstróem a própria ideia de campo, conforme discutido por Jesus (2004).

Nesse sentido, ao pronunciar a concepção multidimensional do campo e intenciona-la para uma visão de sociedade não inclui ignorar a realidade de negação de direitos aos camponeses. Logo, a educação intencionada deve levar em consideração a diversidade de realidades do campo tanto quanto suas necessidades locais. Ou seja, fazer sempre o movimento de voltar ao campo enquanto materialidade concreta e histórica de conhecimento. Assim, o diálogo com as teorias pedagógicas inclui que tais teorias precisam estar dentro de uma visão crítica e emancipatória (Caldart, 2004).

Da mesma forma que vem ocorrendo com as práticas da PA em diferentes países, existe o perigo de cair na contradição do pensamento liberal de sociedade. Ribeiro (2008) apresenta a problemática de práticas da PA em países como Suécia e Canadá reforçarem tal visão a partir de uma alternância que não leva em conta a vida e a práxis do campo, mas promove a alternância em empresas que passam a ser entendidas como agentes formadores do processo educacional. O perigo é o de postergar a negação de direitos trabalhistas forçando a atuação dos estudantes como estagiários, e promovendo sua exploração aos moldes de sociedade capitalista.

É preciso que a Educação do Campo seja pensada na concepção histórica do campo, na condição de opressão imposta aos pequenos produtores a fim da promoção das grandes propriedades de produção. Assim, Caldart (2004, 2008) aponta os diálogos possíveis com a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento. Sobretudo, por terem nelas as premissas de libertação do sujeito oprimido por projetos capitalistas de governos.

Assim, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire subsidia o protagonismo do sujeito do campo em seu projeto educacional. Apenas ao reconhecer sua condição de oprimido é que

esse sujeito pode tomar a educação como um processo emancipador e libertário de tal condição. A partir daí, o sujeito poderá perceber e rejeitar um projeto de sociedade que lhe força a sair de seu território e abandonar sua cultura, trabalho e meio de vida. Em outras palavras, a Pedagogia do Oprimido é

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da 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, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um instrumento para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (Freire, 2018, p. 63).

A Pedagogia Socialista também subsidia o olhar cauteloso para a realidade do sujeito do campo, além disto coloca em pauta a organização coletiva e o entendimento da cultura como processo histórico. E, de modo convergente, a Pedagogia do Movimento aglutina os pontos anunciados somando a formação social do sujeito, ou seja, ela só pode ser entendida apontando a formação através da participação nos movimentos sociais, sobretudo naqueles do campo. Ela torna indissociável a educação do campo da luta pela terra (Caldart, 2004).

Este segundo movimento, das teorias pedagógicas para o campo, subsidiando uma educação gestada na concepção do próprio campo, aponta para um terceiro e último movimento a ser discutido neste texto, com base em mais um princípio que é o entendimento dos **movimentos sociais como sujeitos da educação do campo**.

Terceiro movimento: Do campo para a educação do campo

Este último movimento trata-se de alguns pontos cruciais da organização do pensamento da Educação do Campo pelo diálogo com as teorias pedagógicas já anunciadas. Sobretudo, com a **pedagogia do movimento** que figura como ângulo desta movimentação do campo para o pensamento pedagógico, por ser uma formulação desse pensamento, mas nasceu no campo, em suas lutas e práxis. Assim, a pedagogia do movimento traz a dimensão formadora das experiências nos movimentos sociais rurais. Ela toma seus participantes como formadores/educadores de novos sujeitos sociais atuantes da construção da sociedade. É mais que uma vinculação pedagógica, é a formação humana a partir da organização coletiva, obviamente sem ignorar a relevância da intencionalidade da formação e do ensino.

Nesse processo de formação pela participação dos coletivos fica claro o **vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura**. Os processos culturais garantem e expressam a

ação formativa do trabalho, das relações e das lutas sociais. Sua aproximação com a abordagem histórico cultural de Levi Vygotsky é clara. Tanto pela intersecção do desenvolvimento do sujeito biológico com a cultura na qual está inserido quanto pela inserção do sujeito no coletivo social que produz, transforma e é transformado por esta cultura. O sujeito se constitui como humano pela profusão no processo dialético da produção de cultura e de seu próprio desenvolvimento dado nas interações sociais. No contexto do campo é ao participar dos coletivos que protagonizam a luta pelo direito e a organização do trabalho que o sujeito se identifica no mundo ao mesmo tempo em que o transforma e é transformado por ele. No campo estas interações estão postas de modo claro nos afazeres do trabalho camponês, na organização coletiva dos movimentos sociais e nas lutas e utopias vivenciadas.

Portanto, a cultura potencializa um projeto educativo de natureza histórica frente às demandas contínuas de transformações sociais do campo visando também as gerações futuras. Aponta para a multidimensionalidade da educação do campo e necessidade de extrapolar a visão de exclusividade do campo educacional ou da intencionalidade na formação humana, mas sem ignorá-los. Ademais, o pensamento pedagógico a partir dos próprios movimentos sociais, como participantes da multidimensionalidade camponesa, assegura o perigo da visão liberal do vínculo entre educação e trabalho. Ela garante que esse vínculo seja de sobrevivência e resistência da população do campo. Faz frente aos projetos de sociedade capitalistas e propostas educacionais que as amparam, e que foram historicamente impostas aos povos camponeses. O **vínculo com o trabalho** do Campo, por sua dimensão formadora, enquanto meio de vida, cultura e produção para sobrevivência se diferencia densamente do **vínculo com a exploração do trabalho**, próprio da visão capitalista.

Já o enlace com as teorias pedagógicas críticas, garante a movimentação dos fundamentos filosóficos da Educação do Campo e garantem a intencionalidade de uma prática educativa mais solidária e equitativa aos camponeses. Na prática, isto significa que aquilo que se intenciona é também objeto do anseio de transformação. Como exemplos, ainda trazemos as últimas reflexões sobre a escola e os educadores intencionados para a Educação do Campo. **A Escola tida como um dos objetos principais da educação do campo.** De modo geral a educação do campo é vista como uma realidade mais ampla do que a escola, assim a premissa da reivindicação do direito à escola é a de uma escola transformada que se adeque à realidade e princípios educativos do campo. O valor atribuído à escola vai além do seu fazer unicamente pedagógico, mas é abrangente à representatividade histórica da negação do direito à escola nos projetos educacionais que vem sendo impostos à população camponesa

brasileira. Isto se revela nos tipos de escola presentes (não tão presentes) no campo como elementos de um processo de dominação e degradação das condições de vida dos camponeses (Caldart, 2004). Logo, a escola intencionada pela educação do campo não pode fechar-se em si mesma, mas deve ser integrada a outros espaços/processos educativos presentes no campo e com a própria realidade cotidiana do mesmo.

Nesse sentido, incluímos aqui o argumento de Souza (2008) sobre o fato da Educação no Campo ser caracterizada pela ausência e experiência. A luta se dá, portanto, para suprir a ausência da escola e da formação de professores, através da reivindicação por políticas públicas. Por outro lado, as conquistas só se efetivam a partir da experiência que a própria população do campo está construindo nos últimos anos, sobre as quais falamos nos tópicos anteriores. A experiência que se desenvolve através da mobilização é a base que dá sustentação às reivindicações que visam superar as ausências.

A Pedagogia da Alternância é a metodologia que proporciona o fazer pedagógico de uma escola transformada conforme as necessidades do campo. Ela é uma aplicação prática que contempla as necessidades da vida camponesa ao mesmo tempo que permite aos estudantes manterem-se vinculados às comunidades nas quais vivem. As Escolas Famílias Agrícolas ou Casas Familiares Rurais são exemplos de escolas transformadas em suas práticas para atender essas demandas. O regimento de períodos de internato alternados com períodos de estudo nas próprias casas ou propriedades onde vivem os estudantes é a materialização de uma proposta que vem atender à realidade do campo. Logo, o vínculo com a pedagogia da alternância denuncia que a prática educativa diferenciada, em relação as escolas tradicionais, necessita de educadores/professores formados também na materialidade do campo. Tanto para a profusão da materialidade e historicidade da Educação do Campo quanto para uma prática efetiva na realização da PA, é preciso que pensar a formação de professores que também tenham sua história, cultura e práxis vivenciada no campo. Não de modo fechado, como discute Caldart (2004), porque antes de tudo a Educação do Campo é educação, porém gestada no campo, e por isto não excludente e não dada a setorização da sociedade.

A necessidade de atrair e unir forças para o projeto de Campo, educação e sociedade pautado no direito a vida digna, diversidade e equidade se mostra com forte relevância nos últimos anos. Estamos diante de uma série de desmontes e retrocessos provenientes do cenário político que vêm se enredando desde o golpe de 2016 e tem materialização contundente no atual do governo Bolsonaro. Além do fechamento de escolas do campo, esvaziamento do orçamento de programas, uma série de iniciativas basilares vêm promovendo

o aumento da desigualdade, desemprego, desrespeito aos territórios e povos do campo. Várias conquistas, advindas, sobretudo do período dos governos Lula e Dilma, como maiores incrementos orçamentários ao PRONERA e educação da população dos assentamentos vem sendo fortemente atacadas. Alguns outros exemplos podem ser dados pelas tentativas de flexibilização das leis ambientais, extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania pela publicação do Decreto n. 10.252/2020 e tantas outras. Por isso, os movimentos entre Campo e Educação, somando agentes dispostos a se engajar nos projetos de base contra todo esse processo retrógrado é fundamental.

Considerações finais

Pensar a Educação do Campo é pensar a educação emancipatória no e do campo e (re)pensar a sociedade. Para transformar e garantir a cultura, o trabalho dos pequenos produtores, a comunidade e a vida digna no campo, é preciso manter-se atento aos fundamentos filosóficos da Educação do Campo articulados pelos princípios que desdobram deles. Voltar sempre ao modo de vida e a práxis camponesa ao dialogar com as teorias pedagógicas emancipatória. Assim, buscamos articular como os princípios da Educação do Campo garantem seu entendimento por um movimento feito pelo próprio campo (com seus modos de vida e necessidades) em direção a uma educação na qual ele encontrará a transformação necessária de si mesmo para ter garantida sua sobrevivência e participação na sociedade. Uma visão educacional pautada nos princípios discutidos pela percepção de suas movimentações dialéticas, pode oferecer respostas à problemática do campo conflituoso característico do território brasileiro. A práxis dessa educação dialética do campo contribui para uma formação do pensamento e posicionamento crítico, solidário e democrático do sujeito do campo frente as contradições e pressões dos agentes hegemônicos presentes em seu cotidiano. Como resultados, observamos que a percepção das movimentações entre campo e educação podem ser potencializadoras do processo educacional, desde que, pautadas em teorias pedagógicas e princípios emancipadores. Caso contrário, há o risco de reprodução do modelo verticalizado, impositivo e dominador que não se restringe apenas a educação, mas ao próprio projeto de sociedade nele intencionado.

O Estado tem um papel fundamental como articulador na Educação do Campo. Ao reconhecê-la e apoiá-la como política pública, garante a participação democrática da população camponesa, ribeirinha, caiçara, quilombola, indígena. Porém, ao ignorá-la ou

mesmo opor-se a ela, mostra sua face de projeto social desigual, excludente e violento que privilegia uma pequena parcela da sociedade pela exploração e dominação da maioria. Por esse motivo, não podemos deixar enfraquecer a essência política da Educação do Campo que não teria se efetivado sem o protagonismo dos movimentos sociais camponeses. Seu pensamento foi construído na luta pelo direito dos povos abandonados historicamente pelo poder público. Isso culminou na movimentação do Campo para as teorias pedagógicas, tanto com os movimentos de base da década de 1960 quanto por sua materialização nos movimentos sociais na década de 1980. Seus princípios foram amadurecidos nas conquistas e lutas que trouxeram a dimensão do campo para as teorias pedagógicas que o apoiam, sobretudo a partir de 1997 e no período dos governos Lula e Dilma. Agora, diante de todos os retrocessos e perseguições que voltam a assombrar a sociedade brasileira desde o golpe de 2016 e a partir dos governos Temer e Bolsonaro, é preciso retomar a movimentação de volta ao campo. Ou seja, os movimentos em perspectiva aqui discutidos, são entendidos como históricos e contínuos, necessários para uma educação dialética do Campo. Eles mostram que é na mesma luta histórica que a Educação do Campo retomará seu espaço, a valorização dos diferentes modos de vida e culturas para um processo de transformação do próprio campo, da Educação e da sociedade brasileira.

Por fim, ressaltamos que essa discussão não objetivou o esgotamento da problematização do tema, mas buscamos indicar caminhos de interlocução entre as movimentações dialéticas enquanto potencializadoras dos princípios da Educação do Campo. Ademais, novas problematizações, discussões e proposições são necessárias o aprofundamento da temática.

Referências

Bicalho, R., Macedo, S., & Rodrigues, G. (2021). Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. *Periferia*, 13(1), 39-59. <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55211>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *Revista Trabalho Necessário*, 2(2), 1-16. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação* (pp. 67-86). Brasília/DF: Incra Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Camacho, R. S. (2014). *Paradigmas em disputa na educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108661>

De'Carli, C., Antunes, T., & Ferreira, I. (2016). Sete pontos para se pensar a Educação do Campo. In *Caderno de Textos do I Seminário Internacional Curupiras* (pp. 71-115). Garanhuns, Recife. Recuperado de: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/2412/1/livro_seminariocurupiras1.pdf#page=71. Acesso em 9 de julho de 2021.

Freire, P. (2018). *A Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: UNINOVE.

Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 27-39). Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf

Freitas, H. C. A. (2011). Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 35-49. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2484>

Jesus, S. M. S. A. (2004). Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 63-74). Brasília: Articulação Nacional - Por Uma Educação do Campo.

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

MST. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Recuperado de: <https://mst.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: técnica e tempo razão e emoção*. 4. ed. São Paulo/SP: EDUSP.

Souza, M. A. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/07/2021
Aprovado em: 12/10/2021
Publicado em: 19/12/2022

Received on July 11th, 2021
Accepted on October 12th, 2021
Published on December, 19th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Cruz, F. V., & Cruz, D. A. M. O. (2022). Por uma educação dialética do campo: movimentações em perspectiva. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e12641. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12641>

ABNT

CRUZ, F. V.; CRUZ, D. A. M. O. Por uma educação dialética do campo: movimentações em perspectiva. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e12641, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12641>