

Eixo: Educação e Trabalho.

Mesa Redonda: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Campo.

Coordenadora: Dra. Maria Antônia de Souza - UTP.

Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo – Célia Regina Vendramini – UFSC.

Educação do campo: propostas, práticas pedagógicas e políticas – Maria Antônia de Souza – UTP.

Educação do campo: formação de trabalhadores. – Marlene Ribeiro – UFRGS.

Resumo

Esta mesa tem três propósitos: 1) discutir o conceito de educação do campo e o papel dos movimentos sociais na definição de políticas públicas voltadas à educação. 2) refletir sobre a relação entre trabalho e a formação de trabalhadores do campo. 3) pensar as políticas e práticas pedagógicas da educação do campo. Pesquisadores que têm estudado os movimentos sociais de trabalhadores rurais e questões relacionadas à educação reafirmam a ação propositiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na demanda e efetivação de políticas e práticas educativas de caráter público e emancipatório. No entanto, é essencial a problematização do como vem se dando a relação entre a sociedade organizada e o Estado; como vem sendo trabalhado o conceito de campo e de camponês e como vêm sendo pensadas as relações entre trabalho e educação a partir dos movimentos sociais. Ao lado deste debate, é importante a apresentação de aspectos da prática pedagógica nas escolas do campo. Nesta mesa, Vendramini, a partir das suas pesquisas demonstrará que a educação do campo é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. Tecerá questionamentos em torno do trabalho no campo, da educação necessária ou requerida para o campo, da participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação no campo. Souza destacará aspectos da inserção da educação do campo na agenda política e trará resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos de reforma agrária, no estado do Paraná. Ribeiro discutirá aspectos de sua pesquisa sobre “Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola”. Apresentará reflexões sobre a pedagogia dos tempos/lugares alternados aplicada às experiências de formação efetuadas pela FUNDEP, pelo ITERRA, pelas CFRs e pelas EFAs.

Palavras-chaves: educação, trabalho, movimentos sociais, campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS.

Maria Antônia de Souza – UTP.

Resumo

Neste trabalho apresentamos resultados da pesquisa “Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos assentamentos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST”. O recorte apresentado neste texto permite a caracterização de aspectos da prática pedagógica e da inserção da educação do campo na agenda política. A observação, o questionário e a realização de entrevistas foram procedimentos da pesquisa. Partindo dos questionamentos sobre a seleção dos conteúdos, a metodologia, a relação professor e alunos, a avaliação, a existência de projetos escolares e a relação entre escola e comunidade, foi possível caracterizar aspectos da prática do professor que indicam duas direções: uma prática que manifesta a proximidade com os propósitos filosóficos, pedagógicos e políticos do MST. Nela, o professor retrata o trabalho com os temas que fazem parte do cotidiano da comunidade assentada; discute a trajetória de vida dos alunos e a história do assentamento; atribui importância à participação da comunidade na escola, tenta desenvolver um trabalho participativo com os alunos. Trata-se de um professor que conhece as características dos trabalhadores rurais ou que procura conhecê-las em seu trabalho educativo. A outra prática caracteriza-se pela proximidade do professor com as orientações oficiais, sejam elas municipais ou estaduais. O conteúdo fica centralizado na indicação das instâncias governamentais e do livro didático, que muitas vezes é o único material existente na escola. Quanto à inserção da educação do campo na agenda política constata-se conquistas: a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, no ano de 2001; a criação do departamento de educação do campo e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, bem como os seminários estaduais de educação do campo. São espaços frutos da ação dos movimentos sociais que permitem a formulação das propostas de educação do campo, socialização e ampliação das reflexões pedagógicas e políticas.

Palavras-chaves: educação, campo, políticas, práticas, movimentos sociais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS.

Maria Antônia de Souza – UTP.

A proposta de educação do campo assenta-se na valorização dos tempos da aprendizagem (escolares, luta social, familiares); dos espaços da sala de aula, do assentamento e acampamento e da produção agrícola, além do espaço das relações sociais (estabelecidas entre os próprios Sem Terra, entre os alunos e professores, entre os grupos coletivos, grupos de jovens, produção etc) e, centralmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços. A exclusão e a carência social fazem parte do debate educacional, porém é a ação afirmativa que prevalece, na valorização da identidade sociocultural, das matrizes culturais significativas para os sujeitos e das trajetórias sociais como fonte de aprendizagem.

Os principais documentos, atuais, que ilustram a concepção de educação do campo são: coletânea “Por Uma Educação Básica do Campo”; a Declaração de 2002 “Por uma Educação Básica do Campo”; a Carta de Porto Barreiro, 2002; as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, CNE, 2001; a obra organizada por Arroyo, Caldart e Molina (2004), além das conferências e seminários nacionais e estaduais.

A compreensão da luta pela educação do campo requer a contextualização de paradigmas que orientam as políticas públicas e a ação do movimento social. Fernandes(2004a) apresenta reflexões sobre o paradigma da educação do campo e o paradigma da educação rural. O primeiro paradigma apresenta características tais como: passa a ser construído em função da ausência de conhecimento sobre educação, construídos pelos próprios camponeses. Tem influência da Via Campesina, que possui um projeto camponês no Brasil. É emergente, teve sua gênese no I ENERA, em 1997. Indaga sobre “que escola, que Brasil se quer?”. Compreende que a população camponesa tem direito de construir a educação; trata-se do sujeito como sujeito do processo de políticas públicas de educação. O segundo paradigma não é criado pela população camponesa. É fruto da ideologia ruralista. É construído sem a participação das pessoas que vivem no campo. Neste paradigma, a educação rural depende da influência dos esclarecidos e não dos camponeses.

A observação do pesquisador com relação à emergência de um novo paradigma de educação do campo pode ser pertinente, no entanto, alguns questionamentos são necessários: Primeiro, o paradigma é emergente, porém tem os seus primórdios em movimentos populares, como aqueles organizados pelo Paulo Freire na década de 1960, os movimentos de Cultura Popular e de Educação de Base. Faz-se necessário resgatar tal influência e ação educativa política dos anos de 1960. Freire defendia uma educação que pudesse levar à conscientização. Trabalhar a partir da realidade e da vida cultural das organizações populares constituía o fundamento pedagógico da proposta educacional,

na alfabetização de adultos. Essa nova maneira de enxergar a população do campo e a educação necessária à diversidade regional brasileira foi amplamente desenvolvida nos anos 1990, a partir da atuação do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Segundo, é importante mapear quais são as modificações geradas a partir do novo paradigma. O novo paradigma tem sido objeto de reflexões entre pesquisadores e membros do MST, porém, para que ele seja realidade há necessidade de analisar quais são as práticas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas do campo. Qual tem sido o potencial em termos dos profissionais formados? Quais demandas têm sido geradas? Trata-se de analisar o movimento de emergência do paradigma da educação do campo, nas faces: origem, propostas, articulações, conflitos, concepção de conhecimento e de sujeito do conhecimento, concepção de cultura.

Prática Pedagógica

A pesquisa sobre a prática pedagógica nas escolas localizadas nos assentamentos organizados no MST foi realizada no período de março de 2002 a fevereiro de 2005, com apoio do CNPq, modalidade Produtividade em Pesquisa.

As características da prática pedagógica, em nossa pesquisa, foram evidenciadas a partir da indagação feita aos professores sobre: planejamento, orientações educacionais, seleção de conteúdos, metodologia, existência de projetos escolares, participação dos alunos, relação aluno-professor e comunidade-professor, além da solicitação de indicação de temas que têm sido focalizados no trabalho com as séries iniciais da Educação Fundamental. Foram investigadas 20 escolas e 60 professores, por meio de realização de questionários, entrevistas e observação em duas escolas de grande porte localizadas nos assentamentos no estado do Paraná.

Foi possível constatar que no item planejamento, os professores predominantemente responderam que o fazem segundo as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Alguns destacam que o planejamento é feito anualmente, outros semanalmente e um número reduzido de professores afirmam fazê-lo dia-a-dia. Destacam a proposta pedagógica da escola, a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também destacam a inserção de conteúdos que se aproximam da realidade da comunidade, do assentamento. Quanto às orientações pedagógicas, destacam a presença da Secretaria Municipal da Educação, sendo que em um dos casos houve citação da presença de lideranças do MST que contribuem no momento do planejamento educacional.

Percebe-se que toda a produção do MST no campo educacional não chega às escolas e que há uma barreira a ser superada no âmbito da cultura, hierarquia e burocracia escolar. As secretarias municipais de educação olham com ressalvas para a produção do MST ou pouco conhecem dela. Os professores não tiveram contatos com tais materiais nos cursos de Magistério ou de Educação Superior.

Quando indagados sobre a utilização de uma “proposta curricular”, alguns professores afirmaram que utilizam a proposta curricular da escola; outros a denominaram “proposta pedagógica”; já outros citaram livros que tratam interdisciplinarmente os conteúdos, fazendo referência ao nome de Paulo Freire. Um professor fez referência a uma “proposta construtivista interacionista piagetiana”, enquanto outros citaram a utilização de jornais e panfletos. É possível perceber a confusão que é feita durante a indicação da proposta que é utilizada. Paulo Freire provavelmente seja o teórico que possibilita o desenvolvimento ou o pensar de uma concepção de educação diferente daquela

meramente transmissora de conteúdos, uma concepção de educação fundamentada nas condições materiais e culturais de existência dos sujeitos.

Constata-se a relevância de aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares. Os PCNs são citados como proposta, embora seja um documento que oferta indicadores para o desenvolvimento de uma educação na esfera nacional. Percebe-se a importância que a Formação Continuada de Professores e de Educadores poderia exercer para aqueles que atuam no campo, pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares.

Os professores foram unânimes em afirmar que os conteúdos são elaborados a partir da “realidade” dos alunos, da comunidade, “temas essenciais para o dia-a-dia do educando”. Fazem referência a conteúdos tais como: lixo, água, limpeza, atividades econômicas, meio ambiente, família, classes sociais, direitos e deveres da comunidades, dentre outros. Na referência aos temas é possível perceber a preocupação com o sentido do conteúdo/conhecimento para a vida do aluno, embora fundamentados nas orientações curriculares locais ou nacionais.

O professor da escola do assentamento enfrenta o conflito entre organizar um conteúdo independente das orientações oficiais ou seguir os documentos e livros de sua escolha, fazendo as relações possíveis.

Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos, os professores destacam a presença de aulas expositivas, leitura, debates, trabalhos em grupos, rodas de conversas, trabalhos práticos, pesquisas, leituras partilhadas, desenhos, ilustrações etc. Um professor afirma que “trabalha com a participação ativa dos educandos e intervenção do professor; o educando é construtor de conhecimentos”. Percebe-se que a metodologia apresenta aspectos de interação social e, portanto, da racionalidade comunicativa. Os educandos são percebidos pela maioria como sujeitos que participam, conversam, discutem assuntos da aula, sob a intervenção do professor.

Os professores indicam que há projetos escolares e que eles estão relacionados com a localidade: trabalho com hortas, datas comemorativas, conservação da água, plantio de árvores etc. Há ênfase na participação da comunidade, uma vez que os professores salientaram a presença dos funcionários da escola e comunidade em alguns dos projetos.

Nas falas dos professores foi possível identificar as seguintes características dos projetos escolares: os temas são identificados na própria comunidade, dando destaque para as datas comemorativas; história do assentamento, literatura; resgate da cultura dos alunos assentados e acampados; jogos escolares de 1ª à 4ª séries; visita a outros assentamentos; alimentos do campo. Os participantes são pessoas da própria comunidade, professores, funcionários da escola, alunos, lideranças, agrônomos e acampados. A dinâmica dos projetos é caracterizada pela interação da comunidade no contexto escolar; estabelecimento de relações com outros assentamentos; atividades em grupos, tais como uma que desenvolveu-se com o objetivo de conscientizar sobre a importância dos alimentos e da produção orgânica.

Os projetos escolares são aqueles que podem ser desenvolvidos ao longo do ano, por um ou mais

professores, envolvendo a comunidade. A escola do campo oferece uma infinidade de possibilidades curriculares. Numa aproximação com a realidade escolar, observando os aspectos do cotidiano, percebe-se a presença de pessoas da comunidade na escola, além de muitos funcionários serem moradores do próprio assentamento. Isso aproxima aqueles professores que são de outras localidades, com as pessoas da própria localidade.

O espaço do pátio, as brincadeiras criadas no local enriquecem o aprendizado dos conteúdos curriculares. A noção de tempo e de espaço entre as crianças e adolescentes do campo possui especificidades: o tempo é organizado entre as tarefas escolares e aquelas da “roça”; os espaços da aprendizagem são a sala de aula, a escola, o quintal e o espaço das relações produtivas no assentamento. Terra e trabalho estão no cotidiano dos alunos, tal qual os shopping centers podem estar para as crianças e jovens do espaço urbano.

Quando indagados sobre o que motiva a participação dos alunos, destacaram: interesse pela descoberta do novo; debates e leituras de assuntos presentes na mídia, em especial o Jornal Nacional; debates sobre assuntos da comunidade ou dificuldades enfrentadas; aulas práticas, como horta e higiene; atividades recreativas ou brincadeiras. Dois professores destacaram que os alunos participam mais quando recebem o “carinho, atenção e elogios do professor”. Percebe-se que aspectos que motivam os alunos, segundo os professores, estão relacionados em primeiro lugar à metodologia adotada pelo professor, com utilização de técnicas do tipo grupo, debates e brincadeiras. Aparece de forma marginal a importância do aspecto sentimental no ato pedagógico, quando citam a “atenção, elogio e carinho” do professor.

Quando indagados sobre as conquistas que obtiveram no trabalho na escola do campo, houve unanimidade nas respostas, com ênfase na “conquista da confiança do aluno e da comunidade” e “convívio com os alunos e obtenção de troca de conhecimentos”, “condições favoráveis para as aulas práticas”; o “trabalho escolar é valorizado” pelos alunos; “levar as pessoas a ler e escrever”. Portanto, as conquistas localizam-se na esfera do relacionamento entre professor e comunidade. Um dos professores afirma que “o fato da escola ser multisseriada faz com que os alunos valorizem mais o trabalho e a preservação da escola e do ambiente”.

Quanto aos desafios, citam vários elementos: falta de material escolar, falta de espaço físico, falta de apoio da secretaria municipal de educação, crise no assentamento, proibição da participação das crianças no encontro dos Sem Terrinha promovido pelo MST, alfabetização, transporte, água, luz elétrica etc. Percebe-se que os desafios localizam-se na esfera da infra-estrutura, desde o material pedagógico ao transporte escolar. Também os professores fizeram referência à dificuldade de participar de projetos de Formação Continuada.

Quando indagados sobre um tema desenvolvido na aula, deram as seguintes respostas: leitura de letra de música, seguida de debate, intervenções do professor e avaliação informal; redação e organização de livros de redação das crianças, relatos de vida e cotidiano; meio ambiente, solo, agricultura, a partir de trabalho em equipe e síntese do tema como forma de avaliação; lixo e água; aniversário do município; abelhas; leitura compartilhada; agrotóxicos; verminoses; paz, justiça e dignidade; história do assentamento; alimentos; frações, partindo da roda de conversas; vida cultural e símbolos do MST; passeio ecológico.

Destaca-se a valorização da memória cultural e do trabalho na terra. As músicas escolhidas para o trabalho têm significado para os alunos e comunidade, uma vez que “eram as mais cantadas na época do acampamento”. A valorização da memória começa

pela identificação da ação dos sujeitos (o momento da conquista da terra). A busca por informações junto à comunidade, a análise dos dados, a exposição dos mesmos indica alguns procedimentos da iniciação à pesquisa; à atitude de interrogação.

Os alunos e comunidade assentada sentem-se à vontade para falar da vida no assentamento. Alguns evitam falar da vida no acampamento em função da perda de amigos e do enfrentamento da fome, frio, doenças, violência e discriminação social. Uma professora destacou que ao trabalhar como tema discriminação racial, como conteúdo da aula, um aluno disse “nós sem terra somos discriminados”. Outro professor relata que no trabalho com adolescentes é muito difícil discutir identidade, pois muitos deles não querem ser identificados como “sem terra”. O professor vive a heterogeneidade em sala de aula; eis o desafio para ele, conhecer os processos de luta pela terra, no MST e em outros movimentos sociais e outras épocas é fundamental para avançar com os alunos na discussão da identidade e dos sentimentos de “pertença” ou de “recusa”.

A professora relata que não houve o sucesso esperado com o trabalho, “nossa cultura e nossa memória de luta”, porque a maioria dos moradores não eram aqueles que haviam acampado ou recebido parcela de terra quando da organização do assentamento. Outro desafio para o professor, no momento de planejar a aula, ele necessita verificar as características do local trabalhado, para então propor o tema e aprofundar as relações que o envolvem. No caso citado, o professor poderia analisar os motivos que levam à movimentação das pessoas no acampamento e no assentamento. Para tal, o professor necessita conhecer as relações de trabalho predominantes na sociedade e o movimento de busca por melhores condições. Conhecer é uma maneira de criar estratégias de trabalho com os alunos. Freire sempre disse que “ensinar exige pesquisa”.

Partindo dos questionamentos sobre a seleção dos conteúdos, a metodologia, a relação professor e alunos, a avaliação, a existência de projetos escolares e a relação entre escola e comunidade, foi possível caracterizar aspectos da prática do professor que indicam duas direções: uma prática que manifesta a proximidade com os propósitos filosóficos, pedagógicos e políticos do MST. Nela, o professor retrata o trabalho com os temas que fazem parte do cotidiano da comunidade assentada; discute a trajetória de vida dos alunos e a história do assentamento; atribui importância à participação da comunidade na escola, tenta desenvolver um trabalho participativo com os alunos. Trata-se de um professor que conhece as características dos trabalhadores rurais ou que procura conhecê-las em seu trabalho educativo. A outra prática caracteriza-se pela proximidade do professor com as orientações oficiais, sejam elas municipais ou estaduais. O conteúdo fica centralizado na indicação realizada pelas instâncias governamentais e no livro didático, que muitas vezes é o único material existente na escola.

Conquistas no âmbito da política educacional.

As conquistas no âmbito da política educacional resumem-se à inserção do tema educação do campo na agenda política. Tal inserção foi feita a partir das demandas dos movimentos sociais, dentre os quais o MST, com as experiências educativas e lutas por educação já acumuladas, em especial nas últimas décadas do século XX.

Os espaços públicos para o debate da educação do campo expressaram-se nas conferências “Por Uma Educação Básica do Campo”. Um dos resultados das reflexões no espaço público foi a criação do Grupo Permanente de Trabalho, instituído pelo MEC em 2003, para discutir e elaborar uma agenda para a educação do campo. O Grupo anuncia dois fundamentos da educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano; relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

Os princípios da educação do campo, explícitos pelo GPT, são os seguintes: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo (MEC, 2003). Os seminários de educação do campo, organizados em vários estados brasileiros, é outra conquista em termos da inserção da educação do campo na agenda política nacional e estadual. Os participantes (pesquisadores e militantes) possuem forte vínculo com o MST, bem como com outras organizações a exemplo dos indígenas e dos quilombolas,

trazendo assim, temáticas da agenda política do MST e de outros movimentos sociais para o espaço de debate da educação do campo.

Os seminários estaduais de educação do campo são exemplos dos espaços públicos que focalizam a educação do campo. Estados como Paraná, criaram uma Coordenadoria específica para as questões da educação do campo, em 2003. Seminários estaduais acontecem em vários estados brasileiros. Acompanhando os I e II Seminários Estaduais no Paraná, foi possível verificar a presença de diretores de escolas municipais e estaduais; professores e responsáveis pelas Casas Familiares Rurais; profissionais da ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural; representantes do MST, profissionais das universidades do estado entre outros. O Seminário vem se constituindo como um espaço público de estudos, troca de experiências e de elaboração de propostas e parcerias. Exerce uma aproximação entre os sujeitos coletivos e as instituições que se vinculam à educação do campo. Com isso, informa, gera inquietações e tenta parcerias na organização das experiências educativas nos níveis de ensino e de formação continuada.

Destaca-se ainda, em 2004, a realização da II Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que contou com aproximadamente 1100 participantes. Na Declaração final da Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária. A primeira Conferência aconteceu no ano de 1998 e foi juntamente com o I Encontro Nacional da Educação na Reforma Agrária, 1997, o marco público essencial para o desencadeamento da inserção da educação do campo na agenda política. Trata-se da força dos movimentos sociais em torno da educação pública no Brasil e das particularidades que a ela cabe.

Os Encontros e Conferências exigem preparos em cada estado e a busca de entendimentos entre os protagonistas da educação do campo. Eles representam a sistematização das reflexões empreendidas, tanto nas instâncias governamentais, quanto nas organizações e movimentos sociais. É o espaço para formação continuada, para reflexões conjunturais, relatos de experiência e elaboração de proposição para todos os níveis de ensino, dando especificidade ao conteúdo que se quer ver discutido quando se trata do campo como lugar de cultura e de identidades.

É importante lembrar que a LDB 9394/96 em seu artigo 28, de forma única, destaca a educação rural e a possibilidade de organização de calendários e grades curriculares em conformidade com a realidade socioambiental e sociocultural em questão. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, em 2001, traduz outra conquista dos movimentos sociais, no âmbito da agenda política.

Em 2004 foi criado no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na qual existe uma coordenação de educação do campo. Ainda, no MEC foi organizado o Grupo Permanente de trabalho sobre educação do campo e foi elaborado o documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”.

Enfim, compreendemos que a inserção da educação do campo na agenda política foi possibilitada pela articulação criada pelo MST, nos estados e no âmbito federal. Trata-se de uma *rede social* composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs; universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, Centros Familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, como já foi dito, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa”.

Referências.

ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, dezembro de 2001.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FERNANDES, B. F. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M.C. *Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Camp”. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Anotações da palestra proferida no I Seminário Estadual de Educação do Campo “Construindo Políticas Públicas”*, Faxinal do Céu, Paraná, março de 2004a.

MEC. GTP. *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Caderno de Subsídios. Brasília, 2003.

Mesa Redonda: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Campo.

Eixo: Educação e Trabalho.

Coordenadora: Dra. Maria Antônia de Souza - UTP.

Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo – Célia Regina Vendramini – UFSC.

Educação do campo: propostas, práticas pedagógicas e políticas – Maria Antônia de Souza – UTP.

Trabalho e educação na formação de agricultores: a Pedagogia da Alternância – Marlene Ribeiro – UFRGS.

Resumo

Esta mesa tem três propósitos: 1) discutir o conceito de educação do campo e o papel dos movimentos sociais na definição de políticas públicas voltadas à educação. 2) refletir sobre a relação entre trabalho e a formação de trabalhadores do campo. 3) pensar as políticas e práticas pedagógicas da educação do campo. Pesquisadores que têm estudado os movimentos sociais de trabalhadores rurais e questões relacionadas à educação reafirmam a ação propositiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na demanda e efetivação de políticas e práticas educativas de caráter público e emancipatório. No entanto, é essencial a problematização do como vem se dando a relação entre a sociedade organizada e o Estado; como vem sendo trabalhado o conceito de campo e de camponês e como vêm sendo pensadas as relações entre trabalho e educação a partir dos movimentos sociais. Ao lado deste debate, é importante a apresentação de aspectos da prática pedagógica nas escolas do campo. Nesta mesa, Vendramini, a partir das suas pesquisas demonstrará que a educação do campo é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. Tecerá questionamentos em torno do trabalho no campo, da educação necessária ou requerida para o campo, da participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação no campo. Souza destacará aspectos da inserção da educação do campo na agenda política e trará resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos de reforma agrária, no estado do Paraná. Ribeiro discutirá aspectos de sua pesquisa sobre “Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola”. Apresentará reflexões sobre a pedagogia dos tempos/lugares alternados aplicada às experiências de formação efetuadas pela FUNDEP, pelo ITERRA, pelas CFRs e pelas EFAs.

Palavras-chaves: educação, trabalho, movimentos sociais, campo.

Trabalho e educação na formação de agricultores: a Pedagogia da Alternância

Marlene Ribeiro – UFRGS.

Resumo

O artigo está vinculado ao Projeto *Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola: um estudo das experiências da FUNDEP e do Iterra*, com apoio do CNPq. Busco entender esta pedagogia dos tempos/lugares alternados aplicada às experiências de formação efetuadas pela FUNDEP, pelo ITERRA, pelas CFRs e pelas EFAs. Mais especificamente, objetivo investigar a base teórica que sustenta esta pedagogia, ou seja, o que é comum e o que se diferencia nas experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância. O estudo poderá contribuir tanto para as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais quanto para a formação de professores que, historicamente, não têm incorporado questões relacionadas ao trabalho e à cultura camponesas,

criando-se um fosso entre essa formação e a Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos camponeses.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Educação do Campo; Educação e Movimentos Sociais.

Trabalho e educação na formação de agricultores: a Pedagogia da Alternância

Marlene Ribeiro – UFRGS.

O artigo tem origem em questões propostas pelo Projeto *Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola: um estudo das experiências da FUNDEP e do Iterra*, com apoio do CNPq. A questão central nesta pesquisa é:

Em que consiste a pedagogia dos tempos/lugares alternados que vem sendo desenvolvida e aplicada na formação dos técnicos agrícolas pelos movimentos sociais populares que lutam pela terra de vida e de trabalho e pela educação do campo – Via Campesina e, dentro desta, com sua especificidade, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST?

Busco entender esta pedagogia dos tempos/lugares alternados aplicada às experiências de formação efetuadas pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, pelas Casas Familiares Rurais – CFRs e pelas Escolas Família Agrícola – EFAs. Mais especificamente e nos limites colocados para este artigo, tenho por objetivo investigar a base teórica que sustenta esta pedagogia, ou seja, o que é comum e o que se diferencia nas experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância. A literatura existente sobre o tema ainda é escassa uma vez que o mesmo não é tratado nos compêndios de História da Pedagogia; ele aparece, principalmente, em autores franceses e em alguns pesquisadores brasileiros cujos interesses e produção estão se voltando à educação promovida pelas Casas Familiares Rurais – CFRr e pela Escolas Família-Agrícola – EFAs.

Algumas leituras iniciais apontam que a Pedagogia da Alternância, cuja origem vincula-se a experiências pedagógicas feitas por iniciativa de famílias camponesas, é transferida para a relação empresa-escola e nesse caso, em alguns países como a França, começa a ser adotada como política pública. Julgo que o estudo poderá contribuir tanto para as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais quanto para a formação de professores que, historicamente, não têm incorporado questões relacionadas ao trabalho e à cultura camponesas, criando-se um fosso entre essa formação e a Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos camponeses.

Várias obras retracam a história da primeira Maison Familiar Rural – MFR, que começa a funcionar em Lot-et-Garonne, região Sudoeste da França, em 1935. O problema que lhe dá origem coloca-se quando um camponês, Jean Peyrat, ouve de seu filho Yves a justificativa de que não se sente motivado a continuar os estudos, afirmando: “*Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido, eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo!*” Não convencido, seu pai procura o padre da aldeia, l’Abbé Granereau, e lhe expõe o problema assim resumido:

Sim, tudo isso é bom para fazer os cidadãos, não para formar camponeses. (...) Quantos camponeses tendes visto sair de uma escola de agricultura e depois isto custa caro. Para nós (camponeses) é sempre igual! Ou se instruir ou abandonar a terra...ou para não abandonar a terra, permanecer ignorante toda a sua vida” (Granereau (Abbé). *Le Livre de Lauzun*. Op. cit. p. 48. Apud CHARTIER, 1986, p. 63).

Este diálogo evolui para uma experiência reunindo três famílias e um padre. Como o trabalho agrícola envolve as famílias, daí ser chamado no Brasil de agricultura familiar, após muita discussão pais e sacerdote chegam a um acordo, ou seja, que os filhos permaneceriam trabalhando nas suas propriedades durante três semanas e durante uma semana ficariam estudando na casa paroquial. Neste tempo/lugar fariam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã orientada pelo padre. Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade.

Aparentemente, a alternância resulta de uma idéia simples, vinda do senso prático, sem ter exigido “longas e sábias reflexões feitas por especialistas em educação ou grandes pedagogos” (CHARTIER, 1986, p. 67). Não é tão simples, nem tão prática, se tentarmos visualizar a experiência no período entre guerras, em um país, a França, que esteve envolvida diretamente na 1ª e na 2ª Guerra Mundial. O mesmo autor (Op. cit. p. 43) ao pesquisar sobre os antecedentes da Pedagogia da Alternância afirma que esta experiência não nasce espontaneamente nem é fruto do acaso. Analisando os arquivos que registram a memória das CFRs mostra que estas resultam de uma longa reflexão que remonta ao final do século XIX e início do século XX, na qual é muito presente a influência da Igreja católica, através das encíclicas papais e de um movimento de nome Sillon, que dá origem à Juventude Agrária Católica – JAC. Sillon significa sulco em francês; difunde, através de uma Revista do mesmo nome lançada em 1844, a idéia de sulcar a terra preparando-a para receber a semente, em analogia aos propósitos do movimento de “preparar os agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (BEGNAMI, 2003, p. 28; nota 4, de rodapé). Este movimento, enraizado em um catolicismo social, tinha por princípio “a defesa da democracia como condição do progresso social” (SILVA, 2003, p. 46).

Os pioneiros da experiência francesa visavam desenvolver uma formação que permitisse aos agricultores criar e gerir, de forma autônoma, suas cooperativas e sindicatos. A pesquisa deixa entrever bastante semelhança com idéias de “participação, protagonismo e ações afirmativas” que justificam políticas sociais hoje dirigidas a populações pobres e/ou discriminadas, incluindo os agricultores familiares.

As MFRs não ficaram restritas à França. Nos anos de 1961-62 foram criadas em Soligo (Treviso) e em 1963-64, em Repes (Aucona), na Itália, com a denominação de Escolas Família Agrícola – EFAs. Comparando as EFAs com as MFRs francesas, afirma Nosella (1977, p. 30):

Em termos de metodologia elas adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos é grande, portanto, certas facilidades são maiores. Os docentes, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o inverso do que aconteceu na França.

A experiência italiana influenciou a criação de EFAs no Brasil, no estado do Espírito Santo, em 1968, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, com a participação do Padre Humberto Pietrogrande que mediou o apoio institucional e financeiro da Igreja católica e da sociedade italianas. Na origem da criação do MEPES, que dá sustentação às EFAs no Espírito Santo, estão, de um lado, um programa do governo federal de erradicação das lavouras de café e a presença forte de imigrantes italianos na região e, do outro, a proposta de desenvolvimento comunitário, que havia sido forte nos movimentos sociais e nos trabalhos de Educação Popular, no início dos anos de 1960, rechaçados em 1964 pelo golpe militar. Por sua vez, o movimento das CFRs no Brasil, de origem francesa, tem início no Nordeste, mas se consolida na região Sul, inicialmente no Paraná (SILVA, 2003).

A contextualização das experiências, tanto francesas quanto italianas e africanas (CHARTIER, 1986; SILVA, 2003; NOSELLA, 1977), quanto brasileiras (NOSELLA, 1977; BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003) permite destacar dois pontos no sentido de atingir os objetivos do texto: o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses e o contexto explosivo do pós-guerra em que se observa certo equilíbrio de forças entre liberalismo e comunismo e, em vista disso, uma preocupação maior da Igreja católica com as questões sociais, assumindo uma posição conciliadora.

Se pensássemos que só no Brasil era difundida uma concepção de que “para o cultivo da terra não era exigido o cultivo das letras”, seríamos surpreendidos ao ler em uma revista pedagógica europeia, de 1918, “que o ensino agrícola era insignificante e carecia de organização” (CHARTIER, 1986, p. 08). “Sem dúvida não convém generalizar, mas é possível afirmar que até uma época recente, os camponeses eram influenciados por uma corrente que pensava ser a instrução inútil para cultivar a terra” (Op. cit. p. 19). Isso sobre a França. Em Portugal, Canário (1995) mostra preocupação com a escola rural no final do século XX, pois esta, no século XIX era vista como sinal de progresso e como “fator de identidade da aldeia”.

Penso que esta relativa “ausência” da escola rural nos compêndios de Pedagogia e nas iniciativas públicas possa estar relacionada à concepção de “progresso” vinculada ao trabalho urbano-industrial e a uma agricultura mecanizada que, a seu tempo, acabariam por desestruturar o modo de vida camponês. (CARVALHO, 2005). A luta por uma Educação do Campo, articulada ao trabalho e ao cuidado com a terra como o lugar do humano, é hoje reconhecida pela legislação educacional brasileira (BRASIL/MEC/CNE, 2001; BRASIL/MEC/GPTEC, 2004). A Educação do Campo reivindicada como um direito pelas famílias dos agricultores não só coloca em xeque certas tecnologias que ameaçam a vida no Planeta Terra, como nos intimam, enquanto educadores, a pensar que educação será esta.

Outro ponto refere-se à pretensão da Igreja, na época da criação das CFRs, de se colocar em uma terceira posição entre o liberalismo relacionado com a questão social do desemprego, da exploração do trabalho, da ausência de seguridade social, de um lado, e, de outro, o comunismo ateu relacionado com a diluição da pessoa humana no coletivismo e com a contestação à formação religiosa. Esta questão é importante se observarmos a atuação da Igreja criando e difundindo a Ação Católica no mundo e desempenhando um papel decisivo no pacto

social que resulta no Estado do Bem-Estar, no pós-guerra. Ela assume relevância, quanto ao nosso objetivo, se observarmos a influência da Igreja católica na organização dos trabalhadores rurais, especialmente na criação de sindicatos, no Brasil, nos anos de 1950-60 e no Movimento de Educação de Base – MEB, antes do golpe militar de 1964 (PAIVA, 1983). A influência da Doutrina Social da Igreja e do trabalho da JAC nas organizações camponesas, principalmente no sindicalismo do campo, no Brasil, é apontada por Duarte (2003, p. 11).

No bojo da pastoral da Igreja católica, a partir do trabalho da Juventude Agrária Católica - JAC, é criada em 1966, com o apoio dos padres belgas, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR. Surge como organização laica, mas devido à sua origem e contexto, adota como orientação a Doutrina Social da Igreja, com suas ações iniciais tipicamente pastorais (...).

No final de 1970, sob influência da Teologia da Libertação, bispos brasileiros criam a Comissão Pastoral da Terra, da qual participam hoje outras confissões evangélicas, com o apoio da qual se organiza o MST. A CPT e a Pastoral da Juventude Rural integram a Via Campesina, um movimento que assume caráter mundial. A Via Campesina do Brasil é uma “articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)” (GUZMÁN & MOLINA, 2005, p. 07).

O desvelamento destes dois pontos: o aparente desinteresse do Estado pela escolarização do campesinato, com exceção dos países onde foram feitas revoluções populares, e a enorme influência da Igreja nas organizações camponesas e nas experiências de Educação Popular e Pedagogia da Alternância, em que se incluem as CFRs e as EFAs, é fundamental para a compreensão das concepções político-pedagógicas que sustentam tais experiências e das tensões existentes mas nem sempre visíveis entre elas.

Até 1968, mesmo nos movimentos de maio iniciados na França, a Pedagogia da Alternância permanecia restrita às experiências das MFRs, já consolidadas e reconhecidas pela sociedade. Em 1969, pela voz do Ministro da Educação da Suécia, Olof Palme, esta Pedagogia começa a destacar-se no cenário educacional (SILVA, 2003), passando a ser objeto de estudos e críticas. Os países escandinavos, e a Suécia em particular, através de uma reforma do ensino introduzem a alternância justificando que a mesma poderá contribuir para a democratização do ensino (DUFFAURE, 1985).

Assim, a partir dos anos de 1970, a alternância enquanto método se difunde pelos países europeus, sendo o mesmo adotado em alguns, como é o caso da França, como uma política pública. Sai do contexto rural e do nível técnico de ensino para o ambiente urbano, estendendo-se aos níveis pós-médio e universitário. Com isso, desperta entusiasmo por parte de alguns que vêem a alternância como possibilidade de motivar os jovens a permanecerem na escola e de prepará-los profissionalmente. Desperta, também, o ceticismo de outros pelo que poderia significar um modismo passageiro ou uma solução econômica para o desemprego dos jovens no sentido de reduzir os custos com a sua formação direcionando-a para as competências exigidas pelo mercado.

Nesse contexto, a alternância é considerada uma via para o desenvolvimento de relações entre

o aparelho de formação e o de produção, com vistas a aumentar, de um lado, a adequação da formação profissional e do emprego e, de outro, melhorar as atitudes profissionais necessárias às exigências do mercado de trabalho (OCDE, 1992, In: SILVA, 2003, p. 35).

No início de sua expansão ao ensino regular, a alternância é adotada, na França, como resposta a situações de fracasso escolar de jovens das camadas populares. A sua generalização para a formação profissional, com períodos nas empresas sob forma de estágios remunerados, e períodos na escola, nos cursos técnicos de nível médio e superior, ocorre no início dos anos de 1980. Laval (2004, p. 74) questiona a política adotada pela França, “que se impôs muito diferente do modelo alemão construído sobre o princípio da alternância”. Mais tarde, segundo o mesmo autor (LAVALL, 2004, p. 78), a alternância tende a ser generalizada para todas as modalidades de formação profissionais, técnicas e gerais. Tanguy também focaliza o tema como relação empresa-escola, apontando para um movimento de “dessacralização do saber” em que a empresa deixa de ser apenas um lugar de estágios para tornar-se um agente de formação que coopera com a escola. Afirma a autora (2001, p. 28) que:

Esse movimento, fortemente impelido pelo Estado, gerou uma mudança radical de atitude entre professores, famílias e alunos, que chegaram a considerar a idéia de que a alternância escola-empresa pode constituir um princípio ativo de toda a educação.

Em outra obra (Tanguy, 1999, p. 61) analisa a busca contínua de aproximação entre as instituições educativas e as empresas; a autora aponta para um movimento de valorização da alternância, compreendendo práticas que buscam a cooperação entre instituições de formação e as empresas.

A ampliação da alternância para o ensino técnico-industrial e universitário gera indagações sobre a sua natureza (conceito, noção ou método) e sobre seus fins: inserção social e profissional ou ruptura com um modelo de educação que, historicamente, privilegiou o espaço/tempo exclusivo da escola e da formação por ela oferecida. Como é possível que uma iniciativa de autoria dos trabalhadores do campo, os quais a história mostra que sempre estiveram excluídos das políticas públicas para a educação básica e universitária, pode tornar-se referência para a educação escolar, cujo modelo está atrelado ao trabalho enquanto emprego assalariado urbano?

Esta discussão é prioritária aos objetivos da pesquisa que desenvolvo, na medida em que desvela interesses que transpassam a relação trabalho-educação e que, por sua vez, definem as opções teórico-metodológicas que darão suporte às experiências que se fazem no Brasil e que permitem apontar a existência de concepções e práticas diferenciadas e até conflitantes de Pedagogia da Alternância ou dos tempos/lugares alternados de trabalho e formação.

As reflexões e propostas de articulação entre trabalho produtivo e ensino, numa perspectiva de formação humana e omnilateral, tem origem no pensamento socialista, principalmente em Marx e Engels (1983), em Lênin (1977) e em Gramsci (2001), e foram colocadas em prática na Rússia pós-revolução de 1917, desenvolvendo-se experiências e obras, principalmente de Pistrak (1981) e Makarenko(s/d), que viriam a subsidiar a proposta pedagógica do MST. Estas experiências e concepções não objetivavam a formação profissional para um trabalho abstrato ou um possível emprego, mas colocavam o trabalho produtivo como centro da formação humana integral e, na sua tentativa de superar a concepção liberal dividida e fragmentada de educação para o trabalho, buscavam

resgatar a relação trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática (MANACORDA, 1989 e 1991; PISTRÁK, 1981). As opções feitas por Lênin e a substituição deste no Governo da URSS por Stálin, de certa forma definiram os rumos daquela Revolução e, também, das experiências e obras criativas no âmbito da relação trabalho-educação.

Embora Makarenko tenha desenvolvido uma rica experiência com crianças e jovens na Colônia Gorki (LUEDEMANN, 2002; CAPRILES, 1989), os autores russos, do mesmo modo que os europeus e americanos, privilegiam a relação trabalho técnico-industrial e formação, tal como o faziam Marx, Engels, Lênin e Gramsci. As experiências pedagógicas russas articulando trabalho e educação podem ser colocadas como contraponto às teorias, principalmente de Dewey e Piaget, identificadas como Escola Nova ou Escola Ativa, que dão sustentação teórica à Pedagogia da Alternância das CFRs, das EFAs (DEMOL, 1998) e da FUNDEP. Esta Fundação está situada no município de Braga/RS e oferece o curso técnico de nível médio em Agropecuária Ecológica, “na linha da “agricultura familiar, da sobrevivência das pessoas no campo e de sua auto-sustentação” (FUNDEP, s/d; 1995). Sobre a relação da Pedagogia da Alternância com o mundo da produção transcendendo o espaço da aprendizagem escolar, Gimonet (2004, p. 24) confirma em Piaget e Dewey as bases para afirmar que esta Pedagogia “convida de fato, a inverter a ordem habitual das relações entre o aprender e o empreender, a teoria e a prática, a formação e o emprego, as competências e as prestações (ações)”.

No Rio Grande do Sul, as Casas Familiares Rurais são organizadas com o apoio da Federação dos Trabalhadores da Agricultura/RS. Neste estado estão em atividade as unidades de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, em outubro de 2005, foi implantada uma CFR em Três Passos. Está prevista a criação, em 2006, de uma CFR em Vacaria e outra em Santa Rosa. O projeto, hoje, na região Sul do Brasil, está consolidado, porém, é preciso buscar novas parcerias para fortalecer as CFRs. Neste sentido, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI, vem apoiando a CFR de Frederico Westphalen (VIER, 2005, p. 11).

Ao mesmo tempo, os estudos de Makarenko e Pistrak, além das obras de Paulo Freire, principalmente a *Pedagogia do Oprimido* (1981) e *A Educação como Prática da Liberdade* (1978) orientam a construção e sistematização da proposta pedagógica dos cursos: Normal, Técnico em Administração de Cooperativas (MENEZES NETO, 2003), Técnico em Saúde Comunitária (nível médio) e a graduação em Pedagogia da Terra (ITERRA, 2001a), que vêm sendo oferecidos no ITERRA, no município de Veranópolis/RS (ITERRA, 2001b), este último curso em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Inicialmente pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância nasce sob o signo da concertação de classes, proposto pela Igreja Católica, na Europa, onde o Estado do Bem-Estar social atingiu um bom nível de desenvolvimento, apesar das peculiaridades em cada país (ESPING-ANDERSEN, 1995). Tanto o MST quanto a FUNDEP, as CFRs e as EFAs afirmam ter suas raízes em Paulo Freire. No MST são privilegiadas as obras a partir do exílio; nas demais experiências, em obras do período de Educação Popular, principalmente o Método de Alfabetização de palavras-geradoras retiradas da realidade do educando e tomadas como ponto de partida para a reflexão sobre esta realidade. Este método é adaptado para outros níveis de ensino.

Com esse estudo introdutório, tendo em vista os limites do artigo, e apoiada em vários autores é possível

afirmar que os fundamentos teóricos das CFRs e das EFAs encontram-se principalmente no ensino para a ação, de Dewey e no construtivismo de Piaget, enquanto que a proposta pedagógica do MST, de Tempo Escola e Tempo Comunidade, inicialmente influenciada pela Pedagogia da Alternância das CFRs, tende a aproximar-se da pedagogia socialista de Pistrak e Makarenko, assumindo uma identidade própria relacionada à realidade do campesinato brasileiro.

Referências

- BEGNAMI, João Batista. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias*. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte/MG: Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours. Mestrado Internacional de Ciências da Educação, 2003. Dissertação. 263 pp.
- BRASIL. MEC/CNE. Parecer nº 36/2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília/DF. 04/12/2001. Documento. 21 p.
- BRASIL. MEC/G.P.T.E.C. *Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de subsídios*. Brasília/DF: fev., 2004. 48 p.
- CANÁRIO, Rui (org.). *Escola Rural na Europa. Cadernos ICE*. Setúbal, 1995.
- CAPRILES, René. *Makarenko. O nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHARTIER, Daniel. *A L'Aube des formations par alternance*. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. Paris : Editions Universitaires UNMFREO, 1986.
- DEMOL, Jean-Noël. Interactions : alternance, développement local et personnel. In : DEMOL, Jean-Noël et PILON, Jean Marc. *Alternance, développement local et personnel*. Paris : Éditions L'Harmattan, 1998, p. 27 – 50.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta. O futuro do welfare-state na nova ordem mundial. In: *Lua Nova*. São Paulo: CEDEC, p. 73 – 111, 1995.
- DUARTE, Valdir. *Escolas públicas no campo*. Francisco Beltrão/PR: Grafit – Gráfica e Editora, 2003.
- DUFFAURE, André. *Education, Milieu et Alternance*. Paris : Editions Universitaires & UNMFREO, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FUNDEF. *Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FUNDEF. Proposta de Sistematização do Projeto Político-Pedagógico da FUNDEF. s/d. Documento copiado. 11 p.
- GIMONET, Jean-Claude “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais. *Documentos Pedagógicos*. Brasília: UNEFAB, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: *Cadernos do Cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUZMÁN, Eduardo Sevilla & MOLINA, Manuel González. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São

- Paulo: Via Campesina e Expressço Popular, 2005.
- ITERRA. Memória Cronológica. *Cadernos do ITERRA*, nº 1. Veranópolis: IEJC, fev. 2001a.
- ITERRA. Projeto Pedagógico. *Cadernos do ITERRA*, nº 2. Veranópolis: IEJC, mai., 2001b.
- LENINE, Vladimir I. *Sobre a Educação*. Lisboa: Seara Nova, 1977. v. I e II.
- LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko. Vida e Obra*. São Paulo: Expressço Popular, 2002.
- MAKÁRENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Moscú: Ed. Progreso, s/d.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez e Ed. Associados, 1991.
- _____. *História da Educação*. São Paulo: Cortez e Ed. Associados, 1989.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Moraes, 1983.
- MENEZES NETO, Antonio Júlio de. *Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- NOSELLA, Paolo. *Uma Nova Educação Para o Meio Rural*. Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. São Paulo: PUC/SP, 1977. Dissertação de Mestrado. 204 pp.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.
- TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? In: *Educação e Sociedade*. nº 67. Campinas/SP: CEDES, p. 48 – 69, ago., 1999.
- TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie.(orgs.) *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- VIER, Lotário José. Educação que garanta a formação de agricultores. In: *Educação Rural*. nº 1. Porto Alegre: FETAG/RS, p. 11 – 12, set., 2005.

Eixo: Educação e Trabalho.

Mesa Redonda: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Campo.

Coordenadora: Dra. Maria Antônia de Souza - UTP.

Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo – Célia Regina Vendramini – UFSC.

Educação do campo: propostas, práticas pedagógicas e políticas – Maria Antônia de Souza – UTP.

Educação do campo: formação de trabalhadores. – Marlene Ribeiro – UFRGS.

Resumo

Esta mesa tem três propósitos: 1) discutir o conceito de educação do campo e o papel dos movimentos sociais na definição de políticas públicas voltadas à educação. 2) refletir sobre a relação entre trabalho e a formação de trabalhadores do campo. 3) pensar as políticas e práticas pedagógicas da educação do campo. Pesquisadores que têm estudado os movimentos sociais de trabalhadores rurais e questões relacionadas à educação reafirmam a ação propositiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na demanda e efetivação de políticas e práticas educativas de caráter público e emancipatório. No entanto, é essencial a problematização do como vem se dando a relação entre a sociedade organizada e o Estado; como vem sendo trabalhado o conceito de campo e de camponês e como vêm sendo pensadas as relações entre trabalho e educação a partir dos movimentos sociais. Ao lado deste debate, é importante a apresentação de aspectos da prática pedagógica nas escolas do campo. Nesta mesa, Vendramini, a partir das suas pesquisas demonstrará que a educação do campo é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos. Tecerá questionamentos em torno do trabalho no campo, da educação necessária ou requerida para o campo, da participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação no campo. Souza destacará aspectos da inserção da educação do campo na agenda política e trará resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos de reforma agrária, no estado do Paraná. Ribeiro discutirá aspectos de sua pesquisa sobre “Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola”. Apresentará reflexões sobre a pedagogia dos tempos/lugares alternados aplicada às experiências de formação efetuadas pela FUNDEP, pelo ITERRA, pelas CFRs e pelas EFAs.

Palavras-chaves: educação, trabalho, movimentos sociais, campo.

Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo

Célia Regina Vendramini – UFSC

Resumo

As reflexões deste texto são fruto de pesquisas da autora que têm buscado analisar as ações sócio-educativas do Movimento dos Sem Terra, em especial as que se situam no campo do trabalho, da cooperação e da educação. Tais relações são fundamentais para avaliar o sentido atual e as possibilidades de uma educação voltada para as populações do campo. No presente texto, tecemos algumas análises referentes: ao trabalho no campo na atualidade, como expressão da desigualdade social e da oposição de classe, que se manifesta nas diversas formas de produção, de atividades e de sujeitos que vivem, trabalham ou investem no campo; à educação do campo, seus avanços em relação à educação rural, sua presença nas políticas educacionais, sua abrangência para além do espaço escolar e as necessidades requeridas para formação; e, por último, a valorização que a educação ganha com os movimentos sociais do campo, que passam a defender uma educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo.

Palavras-chave: educação do campo; trabalho e educação; movimentos sociais.

A educação do campo vem conquistando espaço, nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais no Brasil. Tal fato merece nossa reflexão, diante do contexto em que ele se manifesta. Observamos a continuidade do êxodo rural, iniciado no século passado e intensificado nas décadas de 1960 e 1970 (hoje, 19% da população vive nas zonas rurais), a inviabilização da agricultura familiar e o fortalecimento do agronegócio e da produção para a

exportação. Exemplo desta situação é o plantio de *pinus* e eucalipto feito em larga escala pelas empresas multinacionais para a produção de celulose. A empresa Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul, teve seu laboratório destruído no dia 08 de março deste ano, por cerca de 2.000 mulheres ligadas aos movimentos de defesa dos trabalhadores do campo. Segundo Davis (apud Paulilo e Matias, 2006), no Rio Grande do Sul, há cerca de 260 mil hectares de eucalipto, *pinus* e acácia já plantados, com projeção para se alcançar um milhão de hectares em dez anos. A produção de celulose exige alto investimento em capital (modelo capital intensivo), para a produção de um milhão de toneladas de celulose/ano são necessários 100 mil hectares de eucalipto e um investimento inicial de US\$ 1,2 bilhão. Porém, gera poucos empregos para a população rural. O reflorestamento deste tipo gera, no Espírito Santo e no Sul da Bahia, apenas um emprego para cada 185 hectares plantados.

No que se refere ao contexto educacional, observamos a continuidade da política de fechamento / nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98). Em Santa Catarina, o processo de agrupamento de escolas do campo vem se efetivando de forma rápida e massiva desde o ano de 1997, nas redes de ensino municipais e estaduais.

Com base nestas considerações, perguntamos: O que está acontecendo no espaço rural? Que contradições são estas? Como a escola do campo ganha espaço neste contexto?

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.

Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em 1998, organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Observamos que a educação do campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. O que pode ser conferido pelo conjunto de promotores e apoiadores da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004. Participaram desta iniciativa representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública.

A Conferência de Luziânia se debruçou especialmente sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente.

Uma conquista do conjunto das organizações do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). As diretrizes definem a identidade da escola do campo “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”. (Diretrizes operacionais para a educação básica do campo, 2002, p. 37).

Nesta direção, o Ministério da Educação instituiu, em 2003, um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo e, em 2004, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Ainda que compreendamos as razões sociais e políticas para a mobilização em torno de uma educação do campo, continuamos questionando a respeito do contexto social, das condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do e no campo. Nesta direção propomos uma discussão que articula a educação e o trabalho no meio rural, com base nas seguintes questões: o que caracteriza hoje o trabalho no campo?; qual educação é necessária ou requerida para este espaço?; qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação no campo?

O trabalho no campo

No Brasil, o trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca, o extrativismo.

Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza.

Estas diferentes e opostas formas de ocupação do espaço rural, indicam a presença de diversos sujeitos sociais no campo e explicitam uma forte oposição de classes. Prova disso são os significativos dados referentes à violência em meio rural. Entre 1º de janeiro a 30 de novembro de 2004, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) registrou 71 assassinatos de trabalhadores rurais no campo, 77,5% a mais do que no mesmo período em 2002. Em 2003, foi registrado um crescimento de 76,3% a mais do que em 2002 nas tentativas de assassinato; e 87,8% de famílias a mais do que no ano anterior foram expulsas da terra (www.cpt.org).

É preciso também considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas (entre os autores que abordam o tema, citamos Eli da Veiga, 2002 e Graziano da Silva, 1999). Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação, informalização do trabalho e a carência de políticas públicas.

Ainda que mantidas algumas especificidades da vida no mundo rural, observamos que as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez mais dissipadas, tendo em vista a penetração do capitalismo no campo e a transformação das relações sociais, a submissão direta ou indireta ao capital, a transformação do latifúndio em capital latifundiário, o avanço das agroindústrias e da integração dos pequenos produtores rurais, a produção para o mercado nacional e internacional, a utilização da terra como reserva de valor e, especialmente, a imposição do assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, “diarista”, sem carteira assinada e sem direitos e garantias. (VENDRAMINI, 2004, p. 153)

A educação do/no campo

Nossa primeira questão refere-se aos sujeitos para os quais se destina a educação, visto a grande diversidade, ou melhor, desigualdade de vida e de produção no campo. Aqui estamos nos referindo à educação pública, para os filhos de trabalhadores. Ribeiro (2006), ao denunciar a investida do poder público contra o Instituto Técnico de Pesquisa e Capacitação da Reforma Agrária-ITERRA, do Rio Grande do Sul, defende o caráter público daquela escola, que atende filhos e filhas de agricultores historicamente alijados das políticas educacionais. O ITERRA desenvolve uma experiência educacional que articula, segundo Ribeiro, ensino-pesquisa-extensão, desenvolvidos nos níveis de Ensino Médio (normal – formação de professores e técnico – formação de técnicos em administração de cooperativas) e de ensino superior (Pedagogia da Terra). As ações desenvolvidas no ITERRA são um marco de ruptura com uma história de educação planejada para a população rural.

As experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais etc.) voltadas para a população rural - desde a década de 20, quando a educação rural começou a ocupar espaço na problemática educacional - pautaram-se pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. (Sobre isso ver CALAZANS, 1985 e BORDENAVE & WERTHEIN, 1981).

Mesmo com a expansão quantitativa da educação rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo. É grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos secundários. Os problemas de evasão e repetência são graves e os índices de analfabetismo elevados. Segundo dados do IBGE de 1995, 32,7% da população do meio rural no Brasil, que tem acima de 15 anos, é analfabeta, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Na região Sul, o número de analfabetos no campo corresponde a 1,8 milhões.

Já mencionamos um conjunto de iniciativas relativas à educação do campo, a partir da década de 1990, por parte da sociedade civil e do Estado, em resposta a uma forte pressão por parte dos movimentos sociais. Há uma mudança significativa a partir da própria concepção de educação rural, agora intitulada de educação do campo, que expressa, segundo Caldart, um “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”. (2004, p. 17). 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.

Outro aspecto para a análise refere-se à amplitude da educação, seja no campo ou na cidade, considerando os diversos espaços e formas de aprendizagem para além da escola. “Tomamos como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo.” (VENDRAMINI, 2004, p.159).

A aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, associadas à modalidade da educação informal. Esta se refere a situações educativas com base nos efeitos educativos e não nas intenções. Os efeitos são entendidos como “mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimento na ação e da capitalização das experiências individuais e coletivas” (CANÁRIO, 2000, p. 81).

A riqueza e a diversidade da formação experiencial, segundo Cavaco (2002), depende da riqueza e diversidade das situações vividas / experimentadas pelos sujeitos no seu contexto, pois “o que a experiência permitiu aprender comporta necessariamente os limites do percurso” (DOMINICÉ, 1989 apud CAVACO, 2002, p.32) de vida de cada pessoa. Deste modo, segundo a autora, a experiência apresenta um caráter dinâmico, pois é questionada e alterada em função de novas situações vivenciais.

Nosso objetivo é valorizar epistemologicamente a educação experiencial, na sua relação com os sujeitos sociais que a constituem e seus espaços de vida e de trabalho, na sua forma própria de organização, nos seus

aspectos inovadores e na sua capacidade de mudança.

Canário (2000) aponta para uma compreensão da escola, incluindo a escola no mundo rural, para além dela própria. Afirmar que pensar a escola é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço em que se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades. A escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação.

O trabalho, os movimentos sociais e a educação

A educação do campo ganha um novo sentido quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo.

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

Além disso, os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem um projeto educacional que está associado a um projeto político de transformação social, no sentido atribuído por Mézâros:

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 da transformação social emancipadora e progressiva em curso.” (2005, p. 76)

As estratégias coletivas de sobrevivência criadas pelos sem-terra, num contexto de vida e de trabalho precário tanto no meio urbano quanto no rural, revelam sua capacidade de buscar respostas diante da impossibilidade de sobreviverem da forma como vinham fazendo. As trajetórias vivenciadas pelos sem-terra na experiência de acampamento e de assentamento influenciam na construção de estratégias de organização da vida e do trabalho, considerando que o processo vivido pelos trabalhadores organizados em torno do MST é em si educativo. Esta questão sustenta-se na tese de que a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem. Aprender significa “atribuir sentido a uma realidade complexa” (CANÁRIO, 2000, p. 110).

No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos *Sem Terra* ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas.

As diversas ações sócio-educativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, têm-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade.

Referências

BORDENAVE, J. D., WERTHEIN, J. (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Trad. de Paulo R. Kramer e Lúcia T. L. Corregal. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981. Coleção Educação e Comunicação, 5.

CALAZANS, M. J. et al. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n.4, v.9, p. 43-64, out./dez. 1985.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M.C., JESUS, S.M.S.A. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004, p. 13-52.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 14, 2000, p. 121-139.

CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA; ANEFA, 2000.

CAVACO, C. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA, 2002.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. www.cpt.org.br

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

PAULILO, M.I., MATIAS, I.A.A. *Mulheres e eucaliptos: fertilidade e aridez*. Florianópolis, 2006. Texto.

RIBEIRO, M. *Carta à coordenação do ITERRA*. Porto Alegre, março 2006.

SILVA, J.F.G. *O novo rural brasileiro*. 2.ed. Campinas/ SP: Editora do Instituto de Economia da UNICAMP, 1999.

VEIGA, E. *Cidades imaginárias*. 2.ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, C.R. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.21, n.1, jan./jun. 2004, p. 145-166.