



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Casagrande, Nair

A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI: as
contribuições da Pedagogia da Terra

Revista Diálogo Educacional, vol. 8, núm. 25, septiembre-diciembre, 2008, pp. 765-785

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116827013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra

*The agrarian question and the formation of
the countryside educator in century XXI:
the contributions of the Pedagogia da Terra*

Nair Casagrande

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACE/UFRGS) e Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Bahia, BA - Brasil, e-mail: naircasagrande@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo é resultado dos estudos de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Tem como objetivo apresentar as contribuições da formação de educadores do campo que vem sendo realizada pelos trabalhadores do campo, organizados em movimentos sociais articulados pela Via Campesina Brasil, tendo como referência os Cursos de 'Pedagogia da Terra'. Para tanto, apresentamos inicialmente o debate sobre a realidade da educação frente às condições da questão agrária brasileira. Posteriormente expusemos a experiência do curso de licenciatura chamado 'Pedagogia da Terra', desenvolvido a partir das reivindicações da classe trabalhadora em confronto nas lutas sociais do campo, onde constam os resultados da pesquisa. Finalmente apresentamos as considerações finais sobre a problemática investigada.

Palavras-chave: Questão agrária; Educação do campo; MST e Via Campesina Brasil; Pedagogia da terra.

Abstract

The present article is resulted of the doctorated studies developed in the Program of Post Graduation in Education of the Federal University of the Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). It has as objective to present the contributions of the formation of countryside educators that comes being carried through for the countryside workers, organized in social movements articulated by the Via Campesina Brazil, having as reference the Courses of 'Pedagogia da Terra'. For in such a way, we present initially the discussion about the reality of the education front to the conditions of the Brazilian agrarian question. After this, we displayed the experience of the course of 'Pedagogia da Terra', developed from the claims of the workers in confrontation with class-conflict, where we present the research's results. Finally we present the final reflections about the problematic one investigated.

Keywords: Agrarian question; Countryside education; MST and Via Campesina Brazil; Pedagogia of the land.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do estudo de doutorado realizado na linha de pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação' (TRAMSE), do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Tem como foco de interesse *A formação de educadores do campo*. Particularmente investigamos a formação de educadores desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina Brasil, na segunda turma do curso de Pedagogia da Terra, realizado no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), no período de 2003 a 2007, em Veranópolis, Rio Grande do Sul.

A investigação foi desenvolvida considerando o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação desenvolvidos no curso de formação dos educadores. Perguntamos sobre realidade, contradições e possibilidades do curso de formação de educadores do MST frente às referências do projeto histórico, projeto de formação humana, e à proposta de escolarização defendida pelo Movimento.

A realidade a que nos referimos diz respeito ao modo de produção capitalista, sua expressão no campo e suas contradições geradas pela propriedade privada dos meios de produção, a concentração de terra, o latifúndio, a apropriação privada dos frutos do trabalho humano frente à produção coletiva. As possibilidades dizem respeito às consequências sociais da destruição das forças produtivas e à resistência dos trabalhadores organizados em movimentos de caráter confrontacional. Tais possibilidades, enquanto o vir a ser, poderão ser determinadas a partir do jogo de forças das pressões expressas na realidade, na luta de classes enquanto motor da história.

No interior das possibilidades de resistência reconhecemos o projeto de formação humana, o projeto de escolarização e de formação de educadores do MST. Esta possibilidade de formação de professores está em curso e foi analisada objetivando identificar e apresentar elementos superadores para as contradições localizadas no processo de trabalho pedagógico, visando contribuir com a construção de uma teoria pedagógica para a formação de educadores na perspectiva do projeto histórico socialista.

A tese principal investigada apresentou a seguinte elaboração: os cursos de formação de Pedagogia da Terra, realizados pela Via Campesina Brasil por meio do ITERRA/IEJC,¹ vem desenvolvendo uma proposta de formação de educadores do campo apoiados em projeto histórico e projeto político-pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada na idéia do coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e está articulada a um movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional.

O estudo se justifica pela necessidade vital apresentada como demandas próprias do MST. Assim, este trabalho se insere na agenda de pesquisa do Movimento, na área de concentração educação e formação, sob a linha de pesquisa educação básica do campo e eixo temático 'formação de educadores do campo'. Além disto, a necessidade de estudos aprofundados acerca da temática extrapola este movimento social e abarca, da mesma forma, demandas apresentadas por todos os movimentos sociais campestinos ligados à Via Campesina Brasil.

Neste artigo, apresentamos inicialmente o debate sobre a realidade da educação frente às condições da questão agrária brasileira. Posteriormente expusemos a experiência do curso de licenciatura chamado 'Pedagogia da Terra',

¹ Utilizaremos a expressão ITERRA/IEJC para se referir ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e ao Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) visto que este segundo constitui uma das unidades estruturais organizativas do primeiro. O IEJC é a escola de ensino médio do ITERRA que incorporou em seu interior o curso de nível superior de Pedagogia da Terra, sob a responsabilidade da outra unidade estrutural do ITERRA que é a Unidade de Ensino Superior (UES).

desenvolvido a partir das reivindicações da classe trabalhadora em confronto nas lutas sociais do campo, onde constam os resultados da pesquisa. Finalmente, apresentamos as considerações finais sobre a problemática investigada.

A educação e a questão agrária no campo brasileiro

A consolidação do monopólio da terra no Brasil teve seu início já antes da “descoberta” do país. Aquilo que posteriormente seria “descoberto” já havia sido dividido entre os Reinos de Portugal e da Espanha pelo papa Alexandre VI, a partir do tratado de Tordesilhas (1494), por meio do qual parte do território, que seria o Brasil, havia ficado com Portugal. Tendo a futura terra brasileira permanecido sob o monopólio da coroa Portuguesa, somente o seu Rei tinha poderes para doá-las. Assim, após a descoberta do território, o poder real era quem doava as terras àquelas pessoas que, segundo os critérios reais, eram delas merecedoras.

Durante o período de colonização, com o objetivo de superar a carência de pessoal e capital no processo de ocupação e exploração da colônia, Portugal transferiu os encargos de colonização a particulares. Por meio do sistema denominado Capitânicas Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa. Deste modo, surgia a forma como a terra no Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa.

A partir daí, os donatários deram continuidade à colonização também por meio da doação de grandes extensões de terras a particulares no chamado Regime de Sesmarias. Assim, vinha se consolidar a estrutura fundiária da grande propriedade, já que os donatários e fidalgos afirmavam seu poder político enquanto proprietários. Com isto, surgem os grandes latifúndios escravistas com fins voltados à exportação, submetidos aos interesses da metrópole; onde os ganhos de produtividade, passam a depender da contínua ocupação de novas terras.

Neste período, com uma economia eminentemente agrícola e comercial, a necessidade das exportações em grande escala e a escassez de mão-de-obra uniu-se ao rentável mercado de escravos. Desta forma, naquela sociedade colonial, as duas grandes classes que se expressavam eram representadas pelos senhores (latifundiários) e os escravos.

Em menor escala, entre estas duas classes, apresentavam-se os brancos não senhores, os negros libertos não escravos, os índios e os mestiços, onde estes, em geral, desempenhavam uma série de atividades, entre as quais

vários eram técnicos empregados nos próprios latifúndios; outros desenvolviam pequenos comércios e outros, ainda, eram agricultores que ocupavam certos pedaços de terra produzindo para sua subsistência e vendendo parte da produção nas feiras da cidade.

Estes pequenos agricultores, posteriormente, deram origem à pequena produção no Brasil, mantendo sua ligação com a produção de alimentos. Já no início do século XIX, com a extinção do Regime das Sesmarias, aliado à ausência de leis que regulamentassem a posse da terra, ocorre uma rápida expansão dos sítios destes pequenos produtores.

Aos meados deste mesmo século, sob pressão da Inglaterra, que buscava agora investir na ampliação de mercado consumidor para seus produtos manufaturados, e não mais interessado na venda de escravos, o Brasil proíbe o tráfico negreiro. É nesse período então que surge a “Lei de Terras”. Criada em 18 de setembro de 1850, a lei n. 601 impunha que toda terra devoluta só poderia ser apropriada a partir da compra e venda; e que o dinheiro arrecadado nestas transações seria destinado, pelo governo, para financiar a vinda dos colonos europeus ao Brasil.

Logo, aos escravos recém libertos e aos imigrantes pobres, sem condições para adquirir terra, restaria apenas a sua força de trabalho para vender aos grandes latifundiários. Conforme Martins (1995, p. 63):

Antes, o fundamento da dominação e da exploração era o escravo; agora passa a ser a terra. É a terra, a disputa pela terra, que trazem para o confronto direto camponeses e fazendeiros [...]. O fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de dominação, revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passam a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses.

Assim, conforme o autor, foram lançadas as bases para o surgimento da ‘questão agrária’ no Brasil, à medida que a propriedade da terra, ao contrário de ser utilizada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, foi enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário da terra. Além disso, tornou-se um instrumento da criação de um exército industrial de reserva que era necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação.

No decorrer deste processo é evidente a lógica do favorecimento à propriedade privada, ao aumento da concentração fundiária e à manutenção da força de trabalho aos grandes latifúndios. Certamente, se houvessem terras livres

e pessoas livres para ocupá-las, não haveria a mão-de-obra necessária para atender aos latifundiários. Com isso, este primeiro período republicano (1889-1930) no país é dominado pela oligarquia agrária.

Colocadas as pressões econômicas, após este período, passa a se consolidar no país um segmento formado por pequenas fábricas voltadas à produção de produtos básicos para atender às demandas internas como a fiação, a tecelagem, louças, chapéus, entre outros. Com isto, há um fortalecimento e consolidação de vários centros urbanos, onde os pequenos agricultores passam também a produzir matéria prima para as indústrias nascentes. Este contexto vai se estender ao longo do século XX no interior de uma sociedade com o aprofundamento do confronto de classes e de suas consequentes mazelas.

Iniciamos o século XXI com o país se encontrando entre as cinco maiores taxas de desigualdade na distribuição de renda do planeta, onde os 10% mais ricos possuem 46,9% da renda nacional, enquanto os 10% mais pobres sobrevivem dividindo entre si 0,7% da renda. A fatia dos ricos é 67 vezes maior que a dos pobres. Um Brasil que:

[...] Posee 600 millones de hectáreas cultivables, de que 250 millones són áreas devolutas, y 285 millones, latifúndios, em su mayor parte improductivos. Casi un cuarto del território nacional (200 millones de hectáreas, equivalentes a la superficie de México) no tiene dueños conocidos, ya que no hay registro legal de su propiedad. Además, viven em el campo, 1,2 millones de familias de poseiros, campesinos que ocupan tradicionalmente um pedazo de tierra y tienen derecho a su propiedad, pero no poseen títulos que les aseguren la ocupación legal de los predios. Nueve millones de trabajadores rurales son, ellos mismos, indocumentados. Brasil mostraba uma de las más dispares distribuciones de la tierra em el mundo, com 90% de la tierra em manos de 20% de la población, mientras que el 40% más pobres apenas posee 1% de la tierra. (COGGIOLA, 2007, p. 25-26).

Estes dados também podem ser comprovados por meio da análise do atual perfil da educação do campo traçado pelo estudo “Referências para uma política nacional de Educação no campo,” elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC). Conforme os resultados do estudo publicado em outubro de 2003, de um total de 2,2 milhões de jovens na faixa etária dos quinze aos dezessete anos, cerca de 34% não frequentam a escola e somente 12,9% dos matriculados estão no ensino médio, nível equivalente a esta faixa etária (CORREIO DO POVO, 2003).

Em relação ao atual perfil da educação do campo esta realidade é ainda mais precária. Conforme o estudo *PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO*, elaborado pelo INEP/MEC, em 2006, que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004 (PNAD), a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural corresponde a quase metade da estimada para a população urbana. Isto é, encontramos no Brasil, menos de um quinto de sua população (17%), equivalente a 30,8 milhões de pessoas, vivendo no campo. A escolaridade média é de 4,0 anos na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, contra 7,3 anos da população da cidade; e ainda 29,8% de adultos analfabetos frente aos 8,7% na cidade.

No que diz respeito à equiparação dos índices de escolaridade entre a população urbana e rural, o documento aponta que:

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre a população urbana e rural em termos de escolaridade. (MEC, 2006, p. 9).

Quanto às questões de infraestrutura, conforme o censo escolar de 2002 foi observada a existência de 107.432 estabelecimentos de Educação Básica na zona rural, sendo que a metade destes tem apenas uma sala de aula e oferece somente o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. No Censo Escolar 2005, verifica-se uma redução no número de escolas, sendo a rede de ensino básico na zona rural constituída por 96.557 instituições, o que representa cerca de 50% das escolas do país. Esta redução pode ser resultante da política de nucleação e reorganização da rede escolar adotada pelos municípios, bem como o atendimento dos alunos para escolas urbanas, mediante o incentivo dos programas de transporte escolar.

Outro dado é o de que 59% das escolas são formadas, exclusivamente, por turmas multiseriadas ou unidocentes. O número de alunos atendidos pelas escolas rurais passou de 8.267 milhões [15% da matrícula nacional] em 2002, para 5.799.387 em 2004, [17, 3% da matrícula nacional].

Em relação à estrutura física e condições de funcionamento das escolas, pode ser observado a fragilidade das escolas da zona rural, onde encontramos: em relação ao número de escolas que tem bibliotecas, 48,2% nas escolas urbanas e 6,1% nas rurais; laboratórios de informática, 75,9% das escolas urbanas possuem microcomputadores, enquanto apenas 4,2% das escolas rurais possuem o recurso; entre outras condições básicas para funcionamento das mesmas.

Assim, frente aos dados acerca da educação na zona rural, no que diz respeito às políticas públicas, que poderiam confrontar tal situação, respaldamos as afirmações contidas no relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Conforme o documento:

[...] há que se registrar, na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural e a educação a que ele se vincula. (MEC, 2002, p. 18).

Este processo, localizado no contexto mais geral que diz respeito à questão agrária brasileira, a partir do acúmulo das lutas camponesas no Brasil no decorrer dos séculos anteriores, assistimos também nas duas últimas décadas do século XX a origem da organização da classe trabalhadora camponesa. É a partir, principalmente da década de 90 e nos primeiros anos do século XXI, que observamos um acirramento da intervenção dos sujeitos coletivos camponeses no sentido de fazer frente a esta condição de confronto da questão agrária bem como de desvalorização e precarização da educação do campo.

Dentre estes, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que teve sua origem oficialmente registrada em 1984 o qual, além de incorporar o acúmulo das lutas sociais do campo brasileiro, também traz inovações em suas estratégias de luta, tal como a organização social massificada dos camponeses sem terra e a ocupação de terra como forma de luta e reivindicação. Ainda, apresenta bandeiras que ultrapassam apenas a luta pela terra, incorporando exigências de condições para a manutenção das famílias assentadas, para o atendimento das necessidades de educação e de saúde, além da luta por transformações sociais mais profundas na base da estrutura social, defendendo um projeto de educação, de desenvolvimento para o campo e de sociedade socialista.

O processo de organização destes sujeitos coletivos do campo desencadeia o movimento de luta pelas referidas políticas públicas, como pode ser observado na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, realizado em Brasília, Distrito Federal, promovido pelo MST, em parceria com diversas entidades como o Grupo

de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O Encontro reuniu professores de mais de vinte universidades brasileiras que desenvolviam atividades educacionais em várias frentes de ensino em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária tais como educação de jovens e adultos, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, ensino fundamental, etc. A maioria das experiências era desenvolvida por meio de parceria informal que envolvia professores e movimentos sociais do campo, tais com o MST.

A principal conclusão a que chegou o evento foi a necessidade de articular os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, além de ampliar os mesmos, já que os movimentos sociais do campo vinham apresentando uma demanda cada vez maior no que diz respeito à educação no campo. Além disto, outro fator agravante se apresentava pela ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo expressa pela ausência desta no Plano Nacional de Educação do Estado Brasileiro.

Ainda, outro desdobramento do evento foi a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que, como já destacamos anteriormente, a partir da mobilização dos trabalhadores e a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998 na cidade de Luziânia, Goiás, tornou-se uma implementação de uma política pública do ministério de desenvolvimento agrário voltado para a educação do campo. A defesa do PRONERA surge como uma iniciativa, no bojo da luta social, pela educação do campo, apresentando-se como um desafio ao Estado frente a sua histórica dívida social, no sentido de responder às demandas da educação infantil até o ensino superior.

O primeiro ENERA também desencadeou a constituição da chamada 'Articulação por Uma Educação Básica do Campo' (posteriormente denominada de 'Articulação por uma Educação do Campo') que surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano seguinte. Esta articulação tinha como objetivos básicos mobilizar os povos do campo para conquistar e construir políticas públicas na educação, com prioridade na educação básica e, também, contribuir na reflexão político-pedagógica sobre educação do campo a partir das experiências e práticas já existentes buscando apontar e projetar novas possibilidades.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, expressou a continuidade deste processo e foi outro marco que teve o papel de trazer novamente à tona a questão da educação da população do campo para a pauta de discussão da sociedade e dos governos em suas diversas instâncias.

Além disto, este momento também inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, pois trazia em seu cerne a luta pela concepção de educação do campo e não mais para a educação rural ou educação para o meio rural. Esta concepção, forjada no interior dos movimentos sociais campestinos, traz o campo entendido como sendo mais do que um perímetro não urbano, sendo visto como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.”²

Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 63):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos que a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Dentre as expressões colocadas pelo movimento da educação do campo, que se identifica por uma luta pelo direito de todos à educação, afirma-se que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. *Não*: o povo tem direito a ser educado onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (KOLLING, 2002, p. 26).

Este movimento que se deu a partir da realização do I ENERA, e em seguida da I Conferência, teve continuidade por meio da articulação por uma educação do campo que seguiu promovendo discussões e fóruns estaduais e regionais tendo

² CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. Por uma política pública de educação do campo. Luziânia: Goiás, 2004. p. 03.

como pauta o debate da educação do campo. Esta mobilização também levou, em agosto de 2004, à realização da II Conferência por uma Educação do Campo (este evento já apresentava a superação da reivindicação apenas de uma educação básica do campo entendendo que a luta deve se dar por uma educação em todos os seus níveis de ensino). Esta Conferência teve por base o eixo “Por uma Política Pública de Educação do Campo” e conseguiu também ampliar as entidades envolvidas na organização do evento e nos debates sobre a educação do campo que congregou, agora além da CNBB, MST, UNICEF, Unesco, UnB, também a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Dentre as principais reivindicações colocadas pela Conferência encontramos cinco eixos centrais:

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à educação básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua ações básicas como o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo, entre outras, [...]; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade, entre outras; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente, [...]; formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo, [...]; e respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.³ (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

³ Declaração Final ‘Por uma Política Pública de Educação do Campo’ aprovada na plenária final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

Podemos dizer que estas mobilizações e reivindicações colocadas pelos movimentos dos trabalhadores campestinos tem conseguido influenciar e fazer frente ao confronto de concepções e de direcionamento das políticas públicas para a educação do campo, tal como nos demonstrou a aprovação do parecer 36/2001 e da resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a partir das elaborações oriundas da I Conferência, realizada em 1998.

Segundo a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, senhora Edla Soares:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (MEC, 2002, p. 4).

Neste sentido, para Fernandes (2003):

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Todo este processo e estas primeiras conquistas expressam a disputa de projetos e concepções, tanto de escolarização quanto de sociedade, que vem permeando os confrontos e conflitos da situação educacional no país, especificamente no campo. Este processo também teve incorporado a realização

de diversos cursos de formação, como resultado da organização e reivindicações do MST, que envolvem desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até mesmo de cursos superior nas áreas de pedagogia, agronomia, entre outros. A seguir, abordaremos o desenvolvimento do curso superior de Pedagogia da Terra, realizado em uma das escolas mantidas pelo próprio MST, a partir de um convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

A formação de educadores do campo: um método pedagógico em desenvolvimento no ITERRA/EJC

O envolvimento do MST com cursos formais de formação de educadores se deu com a realização do curso de Magistério, o qual teve a sua primeira turma iniciada em 1990, no Rio Grande do Sul. A origem deste curso teve como elementos desencadeadores as circunstâncias objetivas ligadas à luta pela escola pública nos primeiros acampamentos e assentamentos do MST já que dentre estas circunstâncias se encontrava a necessidade de garantir professores do próprio Movimento no interior das escolas conquistadas (ITERRA, 2002).

As primeiras turmas demonstraram, por meio da prática, a potencialidade tanto política quanto pedagógica, levando estes cursos a se caracterizarem por serem formadores de militantes da educação no MST, além de também formar para o trabalho específico nas escolas.

O principal fator determinante na demanda deste curso, que no decorrer desta primeira turma seria batizado de 'Pedagogia da Terra', se deu pela constatação da fragilidade da formação pedagógica das pessoas responsáveis pela condução das tarefas ligadas ao setor de educação do Movimento em seus respectivos Estados. Além disto, as pessoas responsáveis pelo coletivo nacional de educação também apresentavam a necessidade de continuar estudando (ITERRA, 2002, p. 79).

Neste empuxo desencadeado por estas diversas ações, a partir de 1999 tiveram início em outros estados, novas turmas de Pedagogia em parceria com outras universidades tais como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Em 2001 teve início um curso em conjunto com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e, em 2002, a primeira turma do convênio entre ITERRA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que também vinha nascendo naquele mesmo ano. Ainda em 2002 também teve início, em julho, uma turma em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2003 iniciou a segunda turma do convênio ITERRA/UERGS. Em 2004 teve início um curso junto a Universidade de São Paulo (USP) e, no final de 2004, também foi implementado

um curso no estado da Bahia, em articulação do MST com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nos anos seguintes outras turmas do curso de Pedagogia da Terra foram iniciadas em conjunto com universidades públicas brasileiras.

Neste sentido, dentre as turmas do curso de pedagogia forjadas pelo MST até 2002, destacamos aquelas duas que tiveram origem por meio do convênio UERGS e ITERRA, tendo uma delas iniciado em 2002 e outra em 2003. Como já dissemos anteriormente, este convênio originou-se num momento em que a própria UERGS vinha sendo construída no interior de um governo democrático popular onde, em busca de parcerias para realizar uma nova turma no Rio Grande do Sul, o MST acabou por participar das discussões em torno da criação da universidade estadual.

Assim, o MST, em conjunto com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), inaugurava então, em 2002, a primeira turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil⁴ (ITERRA, 2002, p. 81).

O ITERRA, criado pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), tem o objetivo de desenvolver atividades de formação, escolarização e pesquisa com jovens e adultos das áreas de assentamentos de reforma agrária.

A filosofia da escola baseia-se nos princípios de educação de qualidade social para todos; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que ajude a preparar os sujeitos da transformação social; educação que cultiva valores; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana e educação do campo.

A partir do convênio realizado entre o ITERRA e a UERGS, as duas turmas de Pedagogia da Terra da Via Campesina são denominadas, junto à universidade, pelo nome oficial de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

⁴ A Via Campesina é uma organização sem fins lucrativos que luta pelos direitos de camponeses do mundo inteiro enfocando questões como a reforma agrária, a agroecologia e o fim de pesquisas e comercialização de transgênicos. É uma articulação de movimentos camponeses em escala mundial e foi criada em 1992 reunindo diversas organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa. No Brasil, são aderentes da Via os seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Seu objetivo é centrado na construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que possa garantir a soberania alimentar enquanto um direito dos povos de definir a sua própria política agrícola, bem como as questões relativas à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento articulado à socialização da terra e da renda.

No método em desenvolvimento proposto na escola, que se baseia no movimento da realidade interna e externa ao ITERRA, os sujeitos sociais buscam articular seis matrizes de formação humana que são: a educação popular, a formação político-ideológica, o trabalho/economia, a coletividade, a capacitação e a Pedagogia do Movimento.

Ao observarmos o desenvolvimento das diretrizes do curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido no Instituto, em busca de confirmar hipótese inicial que se referia ao MST exclusivamente, fomos verificar em especial o *trabalho pedagógico* para confirmar, ou não, se a base técnica do processo de trabalho do curso de formação de educadores analisado, nos permitiria identificar a expressão dos princípios de uma teoria pedagógica e um projeto de sociedade socialista, agora incorporado pela Via Campesina Brasil.

Com base nos dados encontrados, confirmamos nossa hipótese formulada na introdução desta tese, onde encontramos, a partir da análise do desenvolvimento do currículo com uma dada organização do trabalho pedagógico, *a superação*, no interior da escola, *da predominância de relações alienadas de produção do conhecimento*.

Esta afirmação está calcada, após a exposição dos dados, em especial do trabalho pedagógico da escola, na análise dos elementos que o constituem, caracterizando-os: as finalidades ou objetivos da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. A análise nos demonstrou uma redução da divisão social do trabalho, da sua fragmentação e controle hierárquico que predomina na escola e na sociedade atual.

A *estrutura do curso* de Pedagogia da Terra, desenvolvido no ITERRA/IEJC, obedece à legislação para os cursos de graduação em pedagogia vigentes no país. Com isto, a carga horária do curso possui 2880 (duas mil e oitocentas e oitenta) horas que são distribuídas ao longo de oito semestres letivos. Além disso, é realizada ainda a etapa preparatória proposta pelo ITERRA/IEJC, constituída também pelo Tempo Escola e Tempo Comunidade e tem como objetivo a seleção dos educandos, a inserção destes no processo de funcionamento do Instituto e o resgate do Movimento em que o educando se insere.

Em relação às *finalidades* ou *objetivos* da escola, estes são baseados no projeto político pedagógico do curso. As atividades desenvolvidas apresentam objetivos claros e definidos, em geral, pelos sujeitos participantes do processo pedagógico, onde tanto os educandos quanto educadores participam do processo na medida em que o fazem a partir de suas instâncias de inserção.

Quanto à *estrutura organizacional*, administrativas e pedagógicas, esta apresenta diversas instâncias organizativas que se caracterizam como processos ativos e dinâmicos garantindo a vida do processo escolar, isto é, a organicidade escolar. A *coordenação* do curso tem sido de responsabilidade comum do ITERRA

em conjunto com a área de educação da UERGS. Já no interior do ITERRA, os Movimentos envolvidos com o curso se organizaram de forma a constituir um Colegiado de Coordenação do Curso. Os *recursos financeiros* são oriundos de financiamentos públicos a projetos educacionais, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); além da contribuição dos educandos e dos movimentos sociais em que estão inseridos e da geração de renda interna com a produção e comercialização de produtos pela escola.

O *currículo*, entendido como a organização do conhecimento escolar, apresenta uma consistente clareza político-ideológica de formação humana que perpassa desde os objetivos gerais do MST, dos seus princípios pedagógicos e filosóficos de sua proposta pedagógica, até o projeto metodológico da Turma de Pedagogia II, que foi sujeito da pesquisa, expressos nos objetivos colocados para as turmas desenvolvidas no Instituto.

A proposta curricular do curso se organiza a partir de quatro eixos temáticos sendo estes: sociedade e educação, conhecimento e educação, educação anos iniciais e educação de jovens e adultos e pesquisa em educação. Estes eixos temáticos orientam a organização das disciplinas do curso e tem o objetivo de articular e orientar um conjunto de componentes curriculares a partir da necessária postura interdisciplinar a qual se vincula este projeto pedagógico.

Neste sentido, a proposta de pesquisa que permeou o desenvolvimento do curso, foi originada a partir das necessidades dos movimentos sociais articulados a Via Campesina Brasil, e teve como objeto central “[...] o estudo de como vem sendo desenvolvidas, tanto teórica como praticamente, as experiências de Educação ‘no’ e ‘do’ Campo, prioritariamente na Região Sul do Brasil (PR, SC, RS) [...]”. A partir deste, foram propostos quatro eixos de pesquisa nos quais os educandos foram distribuídos, adequando-se os seus interesses e as necessidades dos Movimentos ao qual pertenciam. Conforme os documentos consultados, *A pesquisa tem um lugar importante no curso por estar colocada como “ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana, sendo ao mesmo tempo, instrumento de leitura do real, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional”* (ITERRA, 2002, p. 62).

Este processo de organização da pesquisa apresentado no curso nos demonstra uma aproximação com a concepção de complexo temático, desenvolvida por Mosey Mikhaylovich Pistrak, um dos educadores que desempenharam importantes e diferentes papéis no processo de construção de uma educação socialista no período pós- revolucionário da antiga URSS. O complexo significa composto. O complexo deve ser entendido como a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. Neste:

[...] a ligação, a reunião constitui-se, de fato, na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos [...]. O trabalho é o fundante da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central ao redor do qual se concentra todo o restante. (FREITAS, 2003, p. 64).

O *tempo escolar* é organizado em tempos educativos onde nem todos acontecem diariamente, mas estão presentes durante a semana de atividade. Cada *semestre letivo*, conforme o regime de alternância do curso, é composto por um tempo escola (TE) e um tempo comunidade (TC), o que constitui uma etapa do curso: o TE é o tempo de estudo presencial na escola e tem uma duração que varia, durante o ano, dentro de uma média de permanência na escola entre sessenta (60) dias e a outra com cinquenta (50) dias, conforme a necessidade; o TC que se realiza na realidade da qual os educandos são oriundos, trata-se de trabalhos de campo e de complementação dos estudos em andamento, ambos vinculados ao trabalho de pesquisa desenvolvido por cada educando e tem duração até o período de início do próximo tempo escola.

A organização dos diversos tempos educativos que constituem o método da escola visa reforçar dois princípios: **a)** a necessidade de transformar a própria existência dos educandos, a partir do seu jeito de viver e perceber o mundo, criando tempos que o permitam questionar estes elementos; visando superar uma compreensão de 'tempo natural' dirigido pelo espontaneísmo e condicionado pela objetividade da sobrevivência. Com isto a Escola intencionalmente *subdivide o dia em diversos tempos, controlados cronologicamente, para criar um impacto cultural promovido pelo exercício de controles de unidades de tempo, estes cobrados pela interação social, já que o atraso de um atrapalha a vida dos demais*; **b)** a compreensão de que a escola não se caracteriza somente como lugar de estudo ou apenas local para se ter aulas, já que o IEJC busca ser um recinto de formação humana dando lugar às várias dimensões da vida que devem ter espaço e ser trabalhada pedagogicamente.

Quanto ao *processo de decisão*, o ITERRA/IEJC tem como base a gestão democrática que parte dos princípios pedagógicos do MST e defende a participação de todos na gestão do todo do processo educativo a partir de sua vivência na prática da escola. E o desafio que se tem colocado é a participação real dos educandos, que escolhem seus representantes e participam de todas as fases do processo que envolve a análise, decisão, planejamento, execução, avaliação.

A Escola busca desenvolver a co-gestão entre os educadores e educandos, reservando os papéis de cada um, e a autogestão da coletividade nos financeiros, políticos, ideológico e social. E, ainda, a gestão democrática se expressa nas normas e regras, registradas nos documentos, que traduzem os acordos coletivos entre os sujeitos que constituem a instituição.

A matriz principal organizativa da escola é a matriz organizacional do MST. Nos processos de decisões utiliza-se a democracia ascendente e descendente, onde as decisões passam pelas instâncias como os Núcleos de Base (NB's); a Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT); Encontro da Turma; Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto (CNBI); Encontro Geral; no sentido ascendente e descendente.

As *relações de trabalho* envolve todos os sujeitos que participam do processo escolar, os quais, independentemente das funções que desenvolvem na escola, desempenham o papel de educandos ou educadores. Uma das matrizes da formação humana que constitui o método pedagógico trata da coletividade. Essa é compreendida e colocada em prática por propiciar as condições de múltiplas interações constituindo-se como um espaço educativo e colocando em cheque o individualismo, predominante no contexto social mais geral.

Na proposta do método do Instituto, um dos desafios levantados quanto à convivência dos sujeitos se manifesta na necessidade de levar os educandos e educadores a observar as suas relações de convivência e resgatar as experiências de vivência das relações humanas em comum unidade, isto é, comunidade e de convivência com o meio ambiente. A Escola coloca como desafio aos educandos e educadores o saber viver, ou conviver, com os demais os ajudando a superar os limites com o objetivo de construir cada vez mais um ambiente de relações humanizantes.

A *avaliação* tem base nos objetivos propostos para os espaços e tempos educativos da escola e está presente nos diversos tempos educativos desde o início do curso, já que a intencionalidade dos tempos pedagógicos exige da Escola que, nos seus procedimentos metodológicos, seja desenvolvida a distribuição coletiva das tarefas, o acompanhamento e a *avaliação* das mesmas e a realização da crítica e autocritica da postura de cada pessoa no interior do processo de construção da coletividade. A avaliação do processo pedagógico ocorre nos diversos espaços vivenciados no Instituto, tal como o Desempenho da Gestão no Trabalho (DGT); a Vivência Social (VS); o Seminário de Avaliação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade; o Seminário de Socialização das Aprendizagens; o Informe com Balanço Crítico (IBC), entre outros.

Os elementos que constituíram o processo de avaliação do ITERRA/IEJC foram os seguintes: **1) o Desenvolvimento na Gestão e no Trabalho (DGT)**, que incidiu sobre todos os *educandos e educadores e demais pessoas envolvidas diretamente*

nos processos de gestão e de trabalho no IEJC. Trata-se de uma [...] avaliação mensal sobre o funcionamento do IEJC e a qualidade da participação de cada pessoa neste processo' (ITERRA, 2002, p. 07; **2) a Vivência social** (VS) que tem *incidência sobre os educandos e os educadores que estão nos Núcleos de Base e no Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP).* Acontecem duas avaliações no mínimo em cada etapa, a partir da terceira semana do início da mesma; **3) Aprendizagem nas disciplinas** (AD), que é encaminhada por etapa e por componente e fica a cargo dos educadores de cada turma e da Unidade de Ensino. Esta avaliação deve considerar o desempenho de cada educando frente às metas de aprendizagem dos componentes. *Os procedimentos e a forma de registro desta avaliação obedecerão ao determinado pela UERGS;* **4) Verificação de habilidade** (VH) que *incide sobre os educandos e educadores* e tem como objetivo verificar as habilidades ou metas de capacitação estabelecidas para cada etapa; **5) Crítica e autocrítica**, que *incide na construção do ser humano como militante social.*

Os níveis em que se desenvolvem estes acompanhamentos encontramos são: a) dos educandos pelos educandos (entre si), no próprio NB; b) dos educandos pelos educadores, c) dos educadores pelos educadores; d) da coletividade; e) do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP), f) do movimento (MST/MSPdoC).

Por meio da prática observada, encontramos o investimento na formação das várias dimensões do ser humano, apesar da necessidade de uma maior ênfase no conhecimento técnico da área da pedagogia; um processo não alienador dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico da escola; a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento, pelos educandos e educadores, da possibilidade de transformação da realidade a partir da própria ação no ato pedagógico. Assim, desenvolve-se uma prática pedagógica reflexiva e crítica expressando intrinsecamente relações com base no trabalho associado, e não alienado e, por isso, uma perspectiva de projeto histórico socialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que vem sendo desenvolvido na experiência do Curso de Pedagogia da Terra, realizado no ITERRA, apesar de sofrer as determinações da forma como o trabalho se estrutura sob o capital, tem apontado possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico. Possibilita identificar *a necessária alteração da organização do trabalho pedagógico* abordando o conhecimento na sua totalidade. Neste sentido, a possibilidade de essência identificada está na organização curricular a partir da prática, partindo de complexos temáticos, tendo o trabalho enquanto atividade específica do ser humano.

A exposição dos dados, em especial do trabalho pedagógico da escola, na análise dos elementos que o constituem, nos demonstrou que o trabalho pedagógico desenvolvido no ITERRA/IEJC apresenta uma redução da divisão social do trabalho, da sua fragmentação e controle hierárquico predominantes na escola e na sociedade atual.

Em nossas análises podemos constatar que diversos elementos da proposta pedagógica do MST, incorporado pela Via Campesina, podem ser encontrados na *práxis* pedagógica do ITERRA/IEJC constituindo práticas significativas em relação as aproximações com a proposta da pedagogia socialista, sendo base de uma teoria pedagógica socialista. E, desta forma, apresenta-se como uma continuidade das experiências da educação proletária iniciada e defendida pelos pedagogos socialistas do início do século XX.

Neste sentido, podemos confirmar a tese principal deste estudo na qual defendemos que vem sendo materializadas, por meio destes sujeitos coletivos do campo, de caráter revolucionário, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico que permitem um direcionamento da formação numa perspectiva onilateral solidificando bases para a construção de princípios que orientam uma teoria pedagógica articulada a um projeto de formação de educadores e um histórico superador das relações de produção da vida sob o capitalismo.

Para defender a tese que apresentamos, é necessário ainda, reconhecer que, a realidade não está dada e acabada. A categoria da contradição vem nos apoiar nesta direção. Afirmar que uma proposta de formação de professores é revolucionária não significa dizer que não possui contradições. Esta formação revolucionária guarda em si a raiz da contradição que a faz existir no atual momento histórico. Portanto, é a partir dela que estamos nos debruçando para reunir os elementos que, em confronto, a fazem ser o que ela é, e ainda, os elementos que nos permitam identificar possibilidades de esta vir a ser em um outro projeto histórico.

Esta experiência vem se configurando, por um lado, como um grande desafio frente às dificuldades e limites enfrentados diante da realidade brasileira no atual momento histórico em que vivemos e, por outro, como uma importante possibilidade de materialização de experiências no campo da educação crítica, reflexiva e superadora. Assim, vem se consolidando como referência para a elaboração de proposições para a formação acadêmica das diversas áreas do conhecimento desenvolvidas pelas universidades brasileiras e, especificamente, voltadas para a formação de educadores do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS

COGGIOLA, O. La cuestión agraria en Brasil. grupo de pesquisa história e economia mundial contemporâneas. **Revista Digital de História Contemporânea**, Buenos Aires, p. 1-48, Março 2007. Disponível em: <http://www.gtehc.pro.br/Textos/la_cuestion_agraria_en_brasil.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo**. Goiás: Luziânia, 2004. p. 03.

FERNANDES, B. M. A geografia no cotidiano construindo a cidadania: práticas formais e informais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5., 2003. Presidente Prudente, SP. **Anais...** Presidente Prudente, SP: [s.n.], 2003. Disponível em: <<http://www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/bernadofernandes.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. p. 53-89.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ITERRA. Pedagogia da terra. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, p. 07-81, 2002.

KOLLING, E. J. et al. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: ANCA, 2002.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: SECAD, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: INEP, 2006.

Recebido: 28/02/2008

Received: 02/28/2008

Aprovado: 01/07/2008

Approved: 07/01/2008