



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **AS INTERFACES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS AGRÁRIOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Guilherme Martins Teixeira Borges

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO – Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado),  
pos.edu@pucgoias.edu.br

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação intrínseca entre os movimentos sociais agrários e a construção de um efetivo projeto de educação e a formação dos profissionais para o exercício da educação do campo no cenário brasileiro. Desta forma, partindo-se de técnicas de pesquisas em revisões bibliográficas e levantamento de dados oficiais sobre a temática, propõe-se compreender como os movimentos sociais agrários assumem uma postura de sujeitos, simultaneamente, ativos-passivos do processo de educação do campo. Com efeito, elege-se como hipótese central deste projeto inferir o processo de luta pela terra conduzido pelos movimentos sociais agrários como elemento fundante dos princípios educacionais do campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Movimentos Sociais, Educação informal.

### **1. Introdução**

Pensar em Educação do Campo para alguns é algo ainda visto de maneira pejorativa, maculado por um senso de pensamento comum pelo qual este projeto educativo é, senão, mais uma forma de promoção de ações afirmativas politizadas ou mesmo emparelhadas a movimentos sociais ou outros órgãos institucionais que visam se promover à custa de tal situação.

Pois bem, para os atuantes da área chega a ser incompreensível este tipo de argumento que, para além da ausência de fundamentações teóricas e práticas sobre o tema, encampa um modelo de discurso tangenciado ao racismo e à desigualdade, especialmente em relação àqueles que de fato são pessoas do campo<sup>1</sup>.

De ressaltar-se, ainda, que a política predominante no âmbito dos estudos sobre a educação tem se prevalecido em relação à cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo sob a alegação de suas inviabilidades e alto custo. Todas estas colocações ainda se deparam com algo

---

<sup>1</sup> Ao se mencionar pessoas que vivem no campo como sujeitos desse processo educacional, é necessário compreender como sujeitos não apenas a figura daquele camponês que, junto de sua família, trabalha artesanalmente a terra. Pensar em sujeitos do campo na atualidade é considerar os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos da floresta, indígenas, descendentes de negros provenientes de quilombos, pescadores ribeirinhos e etc.



extremamente atual e instigante para a pesquisa, qual seja o modelo de Educação do Campo a ser efetivamente posto em execução e a formação dos profissionais que vão exercê-la.

Trazendo como contraponto a noção de reprodução da Educação trabalhada pelo sociólogo Pierre Bourdieu com a análise ora mencionada, verifica-se que uma política pública voltada para a formação de educadores do campo não pode se fadar a uma sistemática meramente reprodutiva do saber, isto é, torna-se imprescindível que na consecução desses projetos educacionais se considere as diferenças e identidades do próprio homem do campo:

[...] uma política que parta dos sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira se ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos<sup>2</sup>

Fazendo referência a esse modelo de formação reprodutivista de educadores, salienta Maria Antônia de Souza e Maria Iolanda Fontana<sup>3</sup>que:

Na trajetória da educação brasileira, as políticas para a formação dos professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas hegemônicas com os interesses economicistas da classe dirigente do país. Os professores aprenderam nos cursos de formação e reproduziram os princípios, objetivos, conteúdos e métodos da “educação interessada, ou ideológica”, desarticulados as reais condições da escola pública e necessidades emancipatórias dos seus alunos, colaborando para a manutenção do sistema de desigualdade social.

Ora, adaptar esse modelo a um projeto educacional para o campo é fadar ao fracasso a própria intenção da lei ao criar a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto n. 7.352/2010).

É nesse contexto que se centra o objeto deste trabalho, qual seja, a promoção de uma educação do campo não pode deixar as margens do seu processo de construção os movimentos sociais do campo, sob pena de criar somente mais um modelo educacional reprodutor de um vasto sistema de manutenção das desigualdades sociais. A educação em estudo não deve ser “para” o campo, mas sim “do” campo e, desta forma, os sujeitos do campo são atores essenciais deste processo.

---

<sup>2</sup> Miguel Gonzalez ARROYO; Roseli Salete CALDART; Mônica Castagna MOLINA (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

<sup>3</sup> FONTANA, Maria Iolanda; SOUZA, Maria Antônia de. Políticas e Práticas de Pesquisa para a formação de professores da Educação do Campo. In: Projeto do Observatório da Educação, Núcleo em Rede UFSC-UFPEL-UTP, intitulado “Estudo da realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase no letramento e formação de professores”. Disponível em <http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos/eixo-5/maria-antonia-de-souza>. Acessado em 28 de fevereiro de 2016.



## 2. Os Movimentos Sociais do Campo

Sabe-se que a estrutura da ocupação territorial brasileira, desde a época do Brasil Colônia, fora a responsável pela a atual configuração da concentração de terras e a formação dos latifúndios no país. Tal situação, no decorrer da história jurídico-agrária brasileira fez com que, antes mesmo de existir um direito fundamental à reforma agrária, consolidasse-se um direito à espoliação territorial, à escravização contemporânea pelo trabalho, à concentração injusta da propriedade rural e até mesmo a um colonialismo agrário em face das minorias sociais que, de alguma forma, necessitam da terra para sua subsistência.

É nesse contexto, por sua vez, que a luta dos camponeses apresenta-se sob a forma dos Movimentos Sociais Agrários, cujos objetivos não se resumem apenas à tentativa de resolver a questão agrária do país, mas para além disso, a bandeira de luta dos trabalhadores rurais sem terra carrega consigo a proposta de mudança da própria distribuição de poder no Brasil – e daí a importância do papel da Educação nesse cenário. Eis, portanto, que surgem movimentos agrários como as Ligas Camponesas, na década de 50, e, posteriormente, já nas décadas de 70 e 80, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Para Velho (1986), a noção de movimentos sociais rurais, mais do que constituir um conceito, remete à delimitação de um amplo campo de questões que se referem a reações coletivas das mais diversas formas, que ocorrem através da história no meio rural, caracterizando, portanto, a expressão do conceito de movimentos sociais na realidade rural.

Destarte, como bem apontam alguns autores (GONH, 1997), a ruralidade se traduz numa forte hierarquia social, formalizada em rituais e tradições definidas por condutas e por costumes específicos, que se revelam como condições importantes para pensar os movimentos sociais rurais.

Para Favareto (2008) os Movimentos Sociais Rurais são fruto da crise da agricultura mundial ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, especialmente após a agricultura dos países emergentes passarem pelo processo de modernização da produção, a dita revolução verde. Assim, aparecem nesse novo cenário do mundo rural três categorias de agricultores: os integrados, que se organizam em sindicatos, cooperativas e associações especializadas; os precários, que participam de associações locais e redes; e os excluídos, que formam os movimentos.

Retomando para o enfoque proposto, tem-se que a teorização do que vem a ser um Movimento Social Rural requer a análise dos objetivos que a categoria representada pelos excluídos



visaram – e ainda visam. Aparando-se em uma perspectiva histórica, Ricci (2005) infere que a análise desses objetivos é um tanto quanto tortuosa e errática, já que boa parte desses movimentos tinham um ideal de novas práticas políticas e sociais até a década de 1980, que foram se imiscuindo com preocupações outras, como por exemplo levá-los a um processo de institucionalização ou mesmo o emparelhamento partidário.

Em que pese a opinião do renomado autor, o fato é que os Movimentos Sociais Rurais, quando comparado o modo como operavam nos períodos emergentes – anos de 1950 a 1960 – com a atual forma como realizam suas estratégias, infere-se que foi, até certo ponto, necessário ao movimento social rural se institucionalizar para que pudesse atingir seus novos objetivos. Em outras palavras, a bandeira levantado pelos integrantes desses movimentos não era mais ter o acesso à terra apenas, mas sim promover uma real e efetiva reforma agrária no Brasil.

Se dantes a luta encabeçada pelos Movimentos Sociais Rurais tinha como plano de fundo ações não políticas, sobretudo voltada para as ocupações de latifúndios, após os anos 80 esses movimentos passaram a atuar mais politicamente a que “fisicamente”. As lutas e mobilizações, então, entrelaçam-se com a sociedade como um todo, vez que os trabalhadores sem-terra compreenderam que a derrota do latifúndio no Brasil não era apenas do interesse daqueles que pretendem trabalhar na terra, mas de todos aqueles que desejam ver a real democratização do acesso à terra no país.

Em razão disso, pode-se considerar os Movimentos Sociais Rurais na contemporaneidade apresentam como base de articulação a identidade e o território (GHELEN, MOCELIN, 2009, p. 64), de tal forma que:

[...] os movimentos sociais rurais e, mais especificamente, as organizações rurais de trabalhadores e agricultura familiar têm nesse contexto um dilema: ou disputam programas marginais, contentando-se com vitórias mais pontuais e menos vinculadas a um projeto amplo de mudança na sociedade, fato que indica alteração na lógica de fomento ao desenvolvimento da agricultura; ou aumentam o grau de mobilização social e pressão sobre as agências estatais, fortalecendo a pressão por mudanças na sociedade como um todo.

A par destas considerações, pode-se eleger como características próprias de um Movimento Social Agrário os seguintes objetivos: a) defender um novo conceito de terra produtiva; b) resgatar o conceito de função social da propriedade; c) ativismo público; d) mudança estrutural do sistema agroprodutor brasileiro; e) afirmação do Movimento Social Rural como sujeito de direito; f) democratização do acesso à terra e do fomento público à produção agrícola dos assentados; g)



diálogo político; e h) a educação do/no campo como processo emancipatório das desigualdades sociais.

Logo, é da própria concepção contemporânea de movimento social do campo que emerge a necessidade de se construir aquilo que atualmente chamamos de “educação do campo”. Existe entre ambos uma relação intrínseca que deve ser realmente respeitada e efetivada, sob pena de se desconstruir a essência formadora de uma educação do campo.

### **3. De sujeito da terra a sujeitos da Educação do Campo**

A concepção de Educação do Campo não é um conceito uníssono, ao contrário, pode apresentar mais de um sentido em suas construções. Primeiramente pode ser compreendida como política pública educacional, a exemplo do que ocorre com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; bem como pode expressar um processo educativo especial, na medida em que essa educação incorpora a práxis do campo em seus processos de aprendizagem. Pois bem, é sob este último enfoque que se analisará a Educação do Campo nesta pesquisa.

O que é, portanto, esta Educação do Campo?

Inicialmente deve-se atentar ao fato de que Educação do Campo não se confunde com o conceito de Escola Rural. Esta é fruto da tentativa do Estado em minimizar o “atraso” educacional que permeava o meio rural no início do século XX, no Brasil. O homem do campo, em especial no quesito educacional, sempre fora estereotipado como alguém “atrasado”, como um típico “Jeca Tatu”<sup>4</sup> das narrativas de Monteiro Lobato. Assim, Escola Rural é uma forma de extensão rural do modelo educacional já realizado pelo Estado.

Educação do Campo não é uma simples forma de extensão dos modelos educacionais já consagrados, ao contrário, trata-se justamente da busca pela construção e consolidação de um novo modelo educacional que emerge das necessidades e peculiaridades de quem vive no campo. Se na Escola Rural o processo de aprendizagem sai do cenário urbano para o rural, na Educação do

---

<sup>4</sup> Jeca Tatu é uma das figuras geradas pelo escritor Monteiro Lobato, muito conhecido por suas histórias infantilo-juvenis, as quais giram em torno dos famosos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Algumas de suas obras, porém, são de cunho social, de natureza crítica e denunciam questões como o contexto arcaico do universo rural e o descaso com doenças como o amarelão, então sério problema de saúde pública. Jeca é a imagem do ser legado ao abandono pelo Estado, à mercê de enfermidades típicas dos países atrasados, da miséria e do atraso econômico. Condição nada romântica e utópica, como muitos escritores pretendiam moldar o caboclo brasileiro, nesta mesma época. Disponível em <http://www.infoescola.com/biografias/jeca-tatu/>. Acessado em 13/04/2016.



Campo a ideia é de que este processo nasça de dentro da própria realidade do campo e que se construa sob tal premissa.

Logo, pode-se dizer que a Educação do Campo surge da própria conflituosidade do espaço agrário brasileiro, isto é, as novas experiências e necessidades do campo clamavam por uma educação que não fosse somente trazer da cidade uma “escola” e a construir no espaço rural. Conforme elucida Maria Antônia de Souza<sup>5</sup>:

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

E nesse contexto que a atuação dos movimentos sociais agrários foi responsável por dar um impulso<sup>6</sup> na colocação da educação do campo como uma das temáticas essenciais a nortear as políticas públicas educacionais. Tais discussões foram fortalecidas sobremaneira pela previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar, e pela participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) neste processo, resultando no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, no ano de 1997 e, no ano seguinte, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Ainda no mesmo ano de 1998 é publicada no Brasil a lei de criação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constituindo-se como o marco legal das políticas públicas educacionais para o campo, embora a promoção e condução de tais políticas educacionais tenham ficado sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário, mais precisamente pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

---

<sup>5</sup> SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. p. 1093.

<sup>6</sup> A construção da Educação do Campo, conforme mencionado anteriormente, não é algo exclusivo das décadas de noventa no Brasil, embora fora neste período que ela ganhou maior destaque no cenário educacional pátrio. Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo em décadas anteriores foram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade.



Sob este aspecto de análise, no ano de 2004 o Ministério de Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Grupo Permanente de Trabalho sobre Educação do Campo, também ligado ao governo brasileiro, elaboraram as “Referências para uma política nacional de educação do campo”, um documento que visou trazer a concepção de Educação do Campo tanto em seu aspecto de política pública, como em processo pedagógico. E a partir deste documento que se analisará os princípios pedagógicos aplicáveis ao tema em estudo.

Conforme mencionado, elege-se como referenciais para se compreender os princípios aplicáveis à Educação do Campo, além das teorizações de estudiosos sobre o tema, os documentos produzidos pelo poder público brasileiro, a exemplo das “Referências para uma política nacional de educação do campo”, elaborado pelo Ministério da Educação, e do Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Um primeiro princípio a ser trabalhado diz respeito ao “Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana”, ou simplesmente, princípio da emancipação pela escola.

Tal princípio não é exclusivo dos processos educacionais do campo, ao contrário, pode-se considerá-lo como um vetor irradiante de todos os processos educacionais, vez que expressa uma das funções mais importantes que a escola realiza frente à sociedade, qual seja, a de ser um instrumento de emancipação do indivíduo como ser social. Assim, a escola exerce uma prática pedagógica libertadora, que no cenário rural brasileiro assume uma importância imensurável, sobretudo porque além de expandir os processos educativos para o campo, trazem esse próprio campo para dentro do processo de construção e consolidação deste projeto pedagógico.

E em razão desses fatores que este projeto educacional afirma os sujeitos do campo como seus principais elementos do processo de aprendizagem, ou seja, é por meio dessa educação que, simultaneamente, este homem se constrói homem do campo, reafirmando sua própria identidade como tal, e se torna o elo de aprendizados para as próximas gerações do campo.

Destarte, a concepção da educação do campo como uma prática pedagógica libertadora traz à baila a premissa da valorização dos diferentes saberes no processo educativo como um dos princípios norteadores da educação rural.



O campo é um espaço múltiplo, em que as várias formas de saberes se entrelaçam e criam perspectivas educacionais que devem ser incorporadas na formação deste modelo educacional. A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades do campo possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.

Também encampa esse papel o Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, o qual reafirma que o espaço do campo é heterogêneo e que seus sujeitos devem ser respeitados em suas particularidades:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, cablocos, meeiros, bóia-fria e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.<sup>7</sup>

A compreensão da Educação do Campo como construção dos próprios sujeitos do campo é essencial para este processo educativo, e o que a difere de uma simples modalidade de Escola Rural, reprodutora de um sistema de educação “urbanocêntrico” para o campo. Portanto, é imprescindível que para essa proposta educacional incorporador nos projetos pedagógicos as manifestações das diversas identidades do campo.

Outro princípio que também deve ser considerado em relação à Educação do Campo é o do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos. Este princípio remete a noção de Educação do e no Campo, expressando a necessidade de a escola estar situada geograficamente no contexto sócio-cultural dos sujeitos do campo.

E por fim, aborda-se o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável, pelo qual a escola do campo, ao ser pensada como uma educação para o desenvolvimento, tem que levar em consideração os paradigmas da sustentabilidade, articulando as novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, afinal não é possível se pensar em sujeitos do campo sem seus espaços de formação social, cultural, econômica e política.

---

<sup>7</sup> BRASIL. Educação do campo: identidade e políticas públicas/Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação Nacional por um Educação do Campo, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, p. 19.





À guisa de conclusão, convém apresentar a análise que a professora Maria do Socorro Silva fez ao estudar os princípios fundantes da Educação do Campo, os quais “são como as raízes de uma árvore, que tira a seiva da terra (conhecimentos), que nutre a escola e faz que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida)”<sup>8</sup>.

Pois bem, de todas as premissas abordadas, é a da compreensão da Educação do Campo como construção dos próprios sujeitos do campo que ganha relevância neste estudo, sobretudo para compreender os movimentos sociais agrários como atores fundamentais neste processo de aprendizagem tão peculiar que é a Educação do Campo.

Conforme apontado alhures, a consolidação de uma Educação do Campo necessariamente perpassa pela necessidade de ser criada uma identidade própria desse processo educativo, em especial quanto aos seus sujeitos.

Segundo parágrafo único do art. 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB-1/2002):

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

Assim, infere-se que a Educação do Campo assume uma “relação de pertença”, isto é, “o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar”<sup>9</sup>

De conseguinte, este sentimento de fazer parte do campo também implica em reconhecê-lo como algo intrínseco às diversas formas de luta pela terra. Aliás, no contexto brasileiro de formação dos sujeitos do campo, a luta pelo direito à terra é uma das marcas centrais da(s) identidade(s) de tais sujeitos. E justamente neste aspecto que a participação dos movimentos sociais agrários se mostra de suma importância para a consecução de um projeto de Educação do Campo.

---

<sup>8</sup> SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Orgs.). Educação rural: sustentabilidade do campo, 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

<sup>9</sup> BRASIL. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004, p. 37.



Os movimentos sociais do campo já trazem em si um projeto educativo próprio, com suas metodologias e características únicas. Este projeto, por sua vez, encampa uma atitude transformadora da realidade política, social, econômica e cultural do país. Ou seja, não se trabalha (e nem deve) no cenário dos movimentos sociais do campo um modelo de projeto educacional meramente reprodutor de um discurso das classes dominantes do acesso à terra:

Neste sentido, o movimento social do campo existe, está em movimento, inquieto e construindo o “público” político de uma esfera. Há um movimento pedagógico do campo de renovação a partir das propostas elaboradas pelos movimentos sociais do campo, sejam os sem-terra, os povos indígenas, os pescadores (caiçaras), os lavradores/as, seringueiros/as etc. A educação se dá nesta realidade do campo e dos movimentos sociais onde determinante e determinado se constroem a partir da relação dialética existente entre o contexto real (realidade do mundo rural) e o contexto ideal (utopia dos movimentos sociais do campo). Por isso, os movimentos sociais são educativos, por excelência, pois forma novos valores, nova cultura, uma nova noção de cidadania que se difere da matriz liberal-burguesa.

Logo, na medida em que o campo se torna um espaço de conflitos, não restam dúvidas de como a participação dos movimentos sociais agrários assume um papel fundamental nesse contexto, sobretudo porque se tratam dos sujeitos do “contra-movimento”, da ruptura, da emancipação e da educação como um projeto libertador.

Eis então a imprescindibilidade da participação dos movimentos sociais agrários nos projetos de Educação do Campo, em especial aqueles fomentados pelo PRONERA, cujas propostas também fazem parte de uma política pública educacional para o campo.

#### **4. CONCLUSÃO**

A história do acesso e distribuição das terras brasileiras sempre fora marcada pela desigualdade, especialmente quanto àqueles que detém os seus domínios e aqueles cujo direito de propriedade sequer passou de uma mera expectativa. O Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII não foi capaz de criar e organizar um projeto de distribuição de terras realmente efetivo, cuja consequência gerou o surgimento, inicialmente em pequenos grupos, de insurgentes que buscavam (re)estruturar o modelo de acesso às terras brasileiras.

Portanto, ao se pensar no cenário do campo brasileiro é imprescindível o analisar também sob o enfoque da luta pelo acesso à terra perpetrado pelos diversos movimentos sociais do campo. Logo, trazendo à baila as interfaces que nomeia esta pesquisa, há de se destacar o papel essencial dos movimentos sociais agrários na consecução de um projeto educativo voltado para o campo.



De fato, o Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010 inovou no campo da Educação ao trazer como uma política pública a Educação do Campo, destacando-se dentre um dos seus elementos a formação dos professores do campo. Entretanto, a colocação desta política pública educacional em prática é uma árdua missão que os profissionais da educação têm enfrentado, sobretudo por se estar diante de um projeto pedagógico diferenciado, particularizado em relação aos sujeitos dos processos de aprendizagem e educação.

A participação dos movimentos sociais nos projetos de Educação do Campo deve ser realmente colocada em prática, como tem sido feito por alguns programas educacionais do campo ao adotarem a pedagogia da alternância por exemplo. De conseguinte, é na interface entre os movimentos sociais agrários e a Educação do Campo que se possível construir um projeto educacional que atenda à realidade dos sujeitos da terra e que possa ser um instrumento de emancipação social.

## **5. REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**/Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação Nacional por um Educação do Campo, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios** / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FAVARETO, A. **Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 21, n. 62, p. 27-44, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n62/a02v2162.pdf>>.

FONTANA, Maria Iolanda; SOUZA, Maria Antônia de. **Políticas e Práticas de Pesquisa para a formação de professores da Educação do Campo**. In: Projeto do Observatório da Educação, Núcleo em Rede UFSC-UFPEL-UTP, intitulado “Estudo da realidade das escolas do campo na



**III CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase no letramento e formação de professores”. Disponível em <http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos/eixo-5/maria-antonia-de-souza>.

GEHLEN, Ivaldo; MOCELIN, Daniel Gustavo (orgs). **Organização social e movimentos sociais rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GOHN, M. da G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, Apr. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022008000100003&lng=en&nr=m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000100003&lng=en&nr=m=iso)>. Acessado em 14/04/2016.

RICCI, R. **A trajetória dos movimentos sociais no campo: história, teoria social e práticas de governos**. Revista Espaço Acadêmico, n. 54, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/054/54ricci.htm>>.

SILVA, Maria do Socorro. **Diretrizes operacionais para educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais**. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Orgs.). Educação rural: sustentabilidade do campo, 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. p. 1093.

VELHO, O. G. **Movimentos sociais rurais**. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Dicionário de ciências sociais. Rio de Janeiro: FGV, MEC, Fundação de Assistência ao Estudante, 1986. p. 788.