

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS SOCIAIS: PARTICIPAÇÃO E ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes  
silvia-sousa@uol.com.br<sup>1</sup>

### Resumo

*O termo educação rural no Brasil se refere à oferta de educação para os povos do campo no período compreendido pelas décadas de 1950 a 1990. Em 2002, a Resolução CNE/CEB 01/2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Desde então, a educação do campo passa a ser a denominação oficial e foco de inúmeras políticas públicas que visam à regulamentação, financiamento e execução de programas de formação de jovens, adultos e formação de professores, resultado da ação dos movimentos sociais do campo. As mudanças nas orientações da educação do campo resultam da correlação de forças entre instituições e movimentos sociais do campo. Os objetivos deste trabalho são discutir as mudanças nas orientações das políticas públicas e analisar como as experiências de educação do campo, realizadas pelos movimentos sociais do campo, levam à apropriação e conquista do território.*

**Palavras-chave:** Educação do Campo, movimentos sociais do campo, Território.

### Introdução

O tema educação do campo tem se constituído objeto de investigação em dissertações, teses, projetos de pesquisa realizados no âmbito de universidades e no interior dos movimentos sociais. Desde os anos 1990, devido às manifestações dos movimentos sociais e as tentativas de cunhar o termo educação do campo em oposição à concepção de educação rural prevalecente no país desde os anos 1940, inúmeras pesquisas foram realizadas com o intuito, muitas vezes, de apresentar experiências e práticas pedagógicas, analisar casos específicos de educação do campo realizados por movimentos sociais do campo e pequenos agricultores. Outras pesquisas, de cunho mais geral, procuravam analisar os fundamentos pedagógicos, as políticas educativas e de financiamento da educação do campo. Algumas pesquisas dedicaram-se a analisar especificamente a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), e as experiências realizadas em escolas do campo e

<sup>1</sup> Professora na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp/Marília. Este trabalho é parte de projeto de pesquisa em desenvolvimento. Vincula-se à linha de pesquisa Educação do campo, Cultura e Saúde, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL, no qual autora é docente.

escolas itinerantes, nos assentamentos e acampamentos organizados pelo MST. Poucas pesquisas que tiveram por objetivo analisar a formação de educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A preocupação com a educação para os trabalhadores do campo é uma das bandeiras de luta do MST desde a sua constituição como movimento social do campo. A conquista da terra é a principal frente de atuação do movimento, mas faz parte de um projeto de transformação social que exige o acesso à educação, porém não a educação elitista e sim a educação específica para os trabalhadores do campo. A conquista da educação do campo e da terra para o trabalho, portanto, fazem parte de um mesmo processo que orienta as práticas do movimento. Ao reivindicar uma educação popular, não voltada às elites e que atenda às necessidades dos trabalhadores do campo, o MST promoveu a criação de escolas e cursos de formação próprios, cursos em parcerias com universidades e escolas do campo em parceria com governos estaduais e municipais. Em geral, as escolas de educação básica consideradas escolas do MST são escolas municipais ou estaduais que contam com a gestão e atuação docentes de profissionais que integram, são formados pelo movimento, compartilham ou simpatizam com os ideais do movimento. Os cursos de formação de nível técnico ou superior são realizados em parceria com universidades, e ocorrem em escolas do movimento ou nas universidades.

### **A educação do campo no Brasil**

Em pesquisa bibliográfica Souza (2007; 2008) realizou levantamento de teses e dissertações no banco de teses da Capes, bibliotecas digitais de universidades que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação, consulta a alguns coordenadores dos programas de Pós-Graduação em Educação, consulta à lista de referências bibliográficas das teses e dissertações identificadas na primeira busca. Identificou 170 trabalhos e analisou 110 deles.

A autora analisa os fatores que contribuíram para o aumento de pesquisas sobre a temática educação e/no MST e educação do campo. Analisa a inserção da educação do campo na agenda política. Segundo ela a elaboração dessa agenda ocorre a partir dos seguintes eventos: a) criação do Setor de Educação no MST (1987); b) o trabalho desenvolvido por organizações sociais como a Associação de Estudos, Orientação e assistência Rural (ASSESOAR), que desenvolvem projetos alternativos para escolas do campo, com sustentação teórica na obra de Paulo Freire e as Casas Familiares Rurais, que propõem atendimento às necessidades escolares dos filhos de agricultores a partir de um projeto

pedagógico com base na Pedagogia da Alternância (caracterizada por um projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolvimento na propriedade de origem do aluno); c) realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998); d) Lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; e) aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001); f) realização de seminários estaduais de educação do campo – por exemplo Paraná(2003), g) criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, vinculada ao MEC, com uma coordenação de educação do campo e um Grupo Permanente de Trabalho sobre educação do Campo, que elaborou o documento “Referências para uma política nacional de educação do campo”; h) realização da II Conferência por uma Educação Básica do Campo (2004). (SOUZA, 2008, p. 1093-1099)

Nesta agenda política, “a educação do campo se fortalece por meio 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” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro.” (SOUZA, 2008, p. 1098)

Em relação às pesquisas realizadas sobre o tema, a autora agrupou as dissertações e teses analisadas em 8 eixos, a partir dos seus objetos de pesquisa. Descrevemos a seguir, os eixos apresentados conforme Souza (2007; 2008).

1) *Organização do trabalho pedagógico e projeto político pedagógico* – são pesquisas que se dedicam a compreender o processo pedagógico na escola, o planejamento do ensino, o processo de avaliação da aprendizagem, enfim, o trabalho do professor e do gestor escolar. Dedicam-se à análise do projeto políticopedagógico e das propostas pedagógicas elaboradas pelo MST, em sua relação com o trabalho pedagógico nas escolas rurais.

2) *Formação de professores* – são pesquisas que enfatizam o curso de magistério oferecido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra); outras que se

dedicam a compreender o curso pedagogia da terra e da via campesina; aquelas que buscam compreender parcerias entre governo, movimentos sociais e universidades e as ações voltadas para a formação do professor.

3) *Prática educativa e temáticas relacionadas ao PRONERA* - Existem duas dimensões analisadas nas pesquisas: uma diz respeito à prática educativa em sala de aula, seja nas escolas localizadas nos assentamentos e acampamentos, seja nos cursos de formação de professores. Estudos sobre prática educativa e educação de jovens e adultos, no contexto do PRONERA, têm sido freqüentes. A outra dimensão diz respeito ao movimento social como processo educativo. São estudos que analisam o discurso do movimento social e sua prática política.

4) *Papel da escola e da educação na reforma agrária* – são estudos que focalizam a pedagogia da alternância, a educação escolar, a aprendizagem social, enfim, o papel da escola no MST.

5) *Consciência política* – existem estudos que focalizam os trabalhadores jovens e adultos na busca de compreender o que eles apreendem no processo de luta, que consciência surge da experiência no movimento social.

6) *Identidade* – reúne estudos que analisam a trajetória das lideranças e sua identificação com o movimento social e outros que buscam compreender a identidade política entre os jovens assentados.

7) *Trabalho e educação* – são estudos que, ao discutir formas de produção nos assentamentos, dão ênfase à aprendizagem gerada na prática coletiva, no âmbito da atividade produtiva. Demonstram o quanto as experiências nas diversas formas de produzir no assentamento são educativas.

8) *Educação do campo como política pública* – são estudos atuais que se dedicam a compreender a inserção da educação do campo na agenda política e que focalizam experiências – parcerias – em desenvolvimento no país desde o final dos anos de 1990.

## **A Educação do Campo na legislação educacional brasileira**

No capítulo II, o artigo 14 das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio traz as formas de oferta e organização do ensino médio e indica que esta etapa final da Educação Básica deve “assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou

adultos”, o Inciso I afirma que “o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 2012) Entende-se deste modo, que a Pedagogia da Alternância encontra-se contemplada na legislação federal. Se contemplada em termos legais, por que são poucas as experiências que a realizam? Quais fatores levam os governos estaduais e municipais a não oferecerem vagas neste modelo de organização e em escolas do campo? Sabe-se que as vagas para o ensino médio no Brasil são oferecidas majoritariamente pelos sistemas estaduais de ensino e sistema federal. Poucos são os municípios responsáveis pela oferta desta etapa da escolarização básica.

Na concepção de Caldart (2004, p. 215) devemos ocupar a escola no sentido de “[...] produzir a consciência da necessidade de aprender, ou de saber mais do que já se sabe”. Neste sentido, cabe discutir sobre como os sem terra já assentados produzem o conhecimento em experiências inovadoras de Educação do Campo. Alguns desses assentamentos já contam com pesquisas sobre a formação cultural dos jovens (FIRMIANO, 2009) e experiências em Pedagogia da Terra. Cabe investigar como estas experiências se realizam e refletir sobre o currículo oferecido na educação básica.

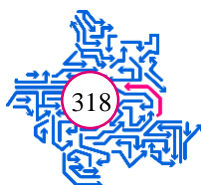
### **O conceito de território**

O conceito de território é, para a ciência geográfica, um conceito estruturante, desde os primórdios da sistematização moderna dessa ciência. Moreira (2008) discute a contribuição dos autores da chamada Geografia Clássica, cuja produção concentra-se em mais de um século que vai do fim século XVIII até o início do século XX.

Ao apresentar a concepção de Ratzel, Moreira (2008) apresenta este autor como um dos geógrafos clássicos que mais contribuíram para a construção da noção de território, a partir da concepção de espaço vital. A mesma perspectiva é trazida por Correa (1996), para quem Ratzel foi o primeiro geógrafo a discutir a relação entre espaço e poder, a partir do conceito de território.

O território pode ser entendido como

[...] o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político do espaço e sua apropriação, simbólica. (...) Dessa forma,



podemos afirmar que o território é um espaço sobre/por meio do qual: se exerce um controle, um poder, politicamente estruturado/estruturante (daí o papel fundamental de um de seus elementos, a fronteira); estabelece-se uma apropriação simbólica, ou seja, relações sociais produzem ou fortalecem uma identidade utilizando como referência fundamental o espaço. (HAESBAERT, 1997, p. 61-2).

Em outro trabalho, Haesbaert (1998b, p. 62-3) analisa a concepção de território-rede, tentando estabelecer distinções entre eles. Para ele,

[...] uma concepção de território que prescindia de uma base física ou natural é uma noção abstrata (...) neste risco também incorremos quando reduzimos ou diluímos hoje o conceito de território ao conceito de rede. A polissemia do termo rede é tão vasta que inclui, e isto de maneira crescente nos últimos anos, a visão de redes puramente imateriais e/ou simbólicas. [...] A rede possui uma característica muito importante que é a de nunca conseguir preencher de forma contínua o espaço geográfico.

Há, portanto, diferentes dimensões a serem consideradas quando nos referimos ao território: a dimensão da dominação política, a econômica e a dimensão da apropriação simbólica.

Outra perspectiva é apresentada ao discutir o papel dos grupos sociais excluídos do processo de produção capitalista, que se apropriam do espaço *formando aglomerados de exclusão*, ou seja, espaços ocupados por grupos que vivem um processo de desterritorialização extrema, pois os indivíduos perdem os laços com o território e passam a viver num avançado estágio de mobilidade e insegurança (HAESBAERT, 1995, p. 166-170). Os movimentos sociais urbanos de luta pela moradia, os sem-teto, que vivenciam o problema da incapacidade de pagamento dessa mercadoria e acomodam-se em subhabitações urbanas, os movimentos de luta pela terra no campo, na fase anterior ao assentamento, são exemplos de grupos sociais desterritorializados, em busca de territorialização.

Em perspectiva semelhante, Fernandes (1996), apresenta as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como luta pelo processo de territorialização.

Embora não seja a preocupação, neste trabalho, discutir o conceito de desterritorialização, cabem aqui algumas observações, a título de esclarecimento das proposições de Haesbaert (1995, 1997, 1998a, 2002), uma vez que esse autor entende os processos de territorialização e desterritorialização como imbricados) e aproximação do conceito de território e territorialização que utilizaremos.

O processo de desterritorialização foi identificado por vários autores como inerente ao processo de globalização; seria, portanto, uma marca do nosso tempo, um momento em que se

vivem contraditoriamente diferentes níveis de desterritorialização (HAESBAERT, 1998a). Ianni (1992) e Ortiz (1994) são autores que abordam o tema nessa perspectiva<sup>2</sup>. Para Haesbaert (1995, p. 169), a desterritorialização deve ser tratada em suas dimensões concreta (a dimensão política) e simbólica (a dimensão cultural), sendo necessário referir em cada análise se uma ou outra dimensão estará sendo privilegiada, porque são dimensões nem sempre coincidentes, ou seja, “[...] muitos processos de desterritorialização [...] decorrem, pelo menos em parte, dessa desconexão entre territórios no sentido de domínio político e territórios no sentido de apropriação simbólico-cultural.” Ou seja, assim como o processo de territorialização, a desterritorialização deve levar em conta a dupla acepção do conceito de território: de domínio político e de domínio simbólico-cultural. Deve considerar, ainda, a possibilidade de definição de uma nova base territorial a partir do processo de desterritorialização, que o autor denomina, alicerçado em Raffestin (1993), de reterritorialização ou território-rede.

Por territorialização entendemos, assim como Haesbaert (2002, p. 45),

[...] o conjunto das múltiplas formas de construção (concreta e/ou simbólica) do espaço social, em sua interação com elementos como o poder (político/disciplinar), os interesses econômicos, as necessidades ecológicas e o desejo/a subjetividade.

Esta concepção nos remete à análise da territorialização como produto da interação/articulação de interesses entre os agentes promotores de políticas, as instâncias decisórias e os movimentos populares. Em outro trabalho, o mesmo autor afirma que a territorialização “[...] promove a coesão por seu caráter mais intrínseco e introvertido”. (HAESBAERT, 1995, p. 178 ).

É importante ressaltar que, ao tratar da territorialização, o autor remete a análise mais para a dimensão simbólica (a identidade territorial dos migrantes gaúchos no território nacional) do que para a dimensão da influência política, como pretendemos analisar neste trabalho. Assim, para deixar clara nossa concepção de território e territorialização, remeter-

---

<sup>2</sup> Para Ianni (1992, p. 92-3), “[...] a globalização tende a desenraizar as coisas, as gentes e as idéias (...) Assim se desenvolve o novo e surpreendente processo de desterritorialização, uma característica essencial da sociedade global em formação.” Ortiz (1994, p.105-111), por sua vez, aponta a desterritorialização no âmbito dos valores e da cultura em seu conjunto, ao analisar como as mercadorias desenraizam-se no atual estágio do desenvolvimento capitalista; o espaço, então, parece desterritorializado, esvaziado de seus conteúdos particulares.

nos-emos a mais dois autores, Raffestin (1993) e Souza (1995), que discutem a concepção de território e territorialidade.

A despeito das críticas apontadas por Souza (1995, p. 96-7) a Raffestin (1993), consideramos de fundamental importância, neste ponto, destacar alguns aspectos trazidos por este autor na formulação do conceito de território. Para Raffestin (1993, p. 150), “Toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma ‘produção territorial’ que faz intervir tessitura, nó e rede.” (grifo do autor). O território é resultado, portanto, da interação dos elementos do sistema territorial (a tessitura ou malhas, nós e redes), tomadas como invariantes na análise da produção territorial. Ou seja, “falar em território é fazer uma referência implícita à noção de limite, que mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço.” (RAFFESTIN, 1993, p. 153).

Para esse autor, os limites podem ser entendidos não apenas do ponto de vista linear como ocorre, por exemplo, com a linha de fronteira, mas também na perspectiva zonal, o que remete à delimitação de uma área, já que é possível identificar uma superposição entre os limites:

De fato, muitos limites são zonais na medida em que a área delimitada não é, necessariamente, a sede de uma soberania fixada de forma rígida, mas a sede de uma atividade econômica ou cultural que não se esgota bruscamente no território, mas de maneira progressiva. É suficiente dizer que as tessituras se superpõem, se cortam e se recortam sem cessar. (RAFFESTIN, 1993, p. 154).

Desse modo, podemos afirmar que a ação dos movimentos sociais de luta pela Terra (urbana e do campo) participam de um processo de luta pela territorialização, ou seja, de conquista do território e de delimitação do poder dos movimentos, frente ao poder hegemônico dos que detém o poder econômico e político.

### **Considerações finais**

Procuramos neste texto, discutir sobre a concepção de território, territorialização e educação do campo, com o intuito de identificar as possibilidades de interpretação das políticas de educação do campo no Brasil, a partir do conceito de território.

A educação do campo no Brasil é um termo e tema novo, advém da luta dos movimentos sociais na década de 1990. Para Bernardo M. Fernandes, o termo campo foi adotado como “sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos



que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (FERNANDES, 2004, p. 137). Assim, “a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.” (SOUZA, 2006, apud SOUZA, 2008, p. 1098)

Essas diferenças entre educação rural e educação do campo, define, também, uma diferença na apropriação do território, ou seja, na luta e territorialização dos movimentos sociais em defesa da educação do campo. Neste sentido, consideramos que o conceito de território adquire centralidade na discussão sobre as políticas de educação do campo no Brasil.

### Referências bibliográficas

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 440 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave em Geografia. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar Costa; CORREA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 15-47

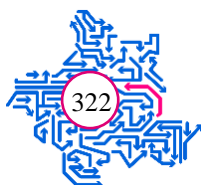
FERNANDES, B. M. **MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Formação e Territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006, p. 27-39. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2013

FIRMIANO, F.D. **A formação cultural dos jovens do MST: a experiência do assentamento Mário Lago, em Ribeirão Preto (SP)**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: Eduff, 1997.



HAESBAERT, R. Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo. In: HAESBAERT, R. (Org.) **Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo**. Niterói: Eduff, 1998a. p. 11-53.

HAESBAERT, R. A noção de rede regional: reflexões a partir da migração “gaúcha” no Brasil. **Revista Território**, Niterói, ano III, n.4, p. 55-71, jan./jun. 1998b.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. Niterói: Eduff, 2002.

MOREIRA, Ruy. A geografia clássica. In: MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES P.C.C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SOUZA, Maria Antonia. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 12 n. 36, 443-548 set./dez. 2007.

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