

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.012)

EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: REFLEXÃO DA TEORIA E PRÁTICA DO PROJETO EMANCIPATÓRIO NO CAMPO

Ana Clara da Silva Nascimento

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. prof.claranascimento@gmail.com

Maria do Socorro Xavier Batista

Professora Orientadora vinculada a linha de Educação Popular do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. socorroxbatista@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é formado por uma abordagem qualitativa, se utilizando de uma revisão bibliográfica acerca da Educação Popular e da Educação do Campo, em especial referente a nossa participação no estágio docência na linha de Educação Popular no curso *stricto sensu* de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A Educação do Campo é intrinsecamente ligada à Educação Popular, visto que elas se constituem enquanto teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Esses projetos educativos defendem a educação como uma ação educativa emancipatória, crítica e consciente, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, não apenas como meros receptores, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos sistematizados que emergem dos anseios das classes populares e dos

movimentos sociais organizados, uma vez que defendem princípios aproximados, tais como: o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social. Em busca de uma educação integrada, horizontal, contra hegemônica, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade. Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular à medida que afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. Por consequência, unimos essas duas correntes teórico-filosóficas numa única expressão, passando a usar neste trabalho a nomenclatura Educação Popular do Campo, entendendo que ambas possuem a mesma matriz pedagógica com uma dimensão educativa da condição de oprimido e incluem a cultura como formadora do ser humano.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Popular, Educação Popular do Campo, Povos do Campo, Projeto Emancipatório

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui o objetivo geral de apresentar a relação entre a Educação Popular e a Educação do Campo, a partir de um diálogo com autores indicados para o estudo dos componentes curriculares do curso *stricto sensu* de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), em especial referente a nossa participação no estágio docência em Educação.

Nosso estágio docência foi realizado na disciplina: Fundamentos Sócio-Históricos da Educação do Campo, no Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo (Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba), durante o semestre letivo em que se deu o estágio, 2021.2. A disciplina teve como ementa a contextualização sócio-histórica da luta pela terra e por educação. Origem e problematização do conceito de Educação do Campo, concepções teóricas e práticas educativas. Os movimentos sociais e a Educação do Campo. Papel social da escola do campo.

O texto está organizado inicialmente com uma abordagem geral sobre a Educação do Campo e, em seguida, trouxemos a relação entre a Educação do Campo e a Educação Popular. A título de considerações finais, destacamos que elas são intrinsecamente ligadas, visto que se constituem enquanto teorias e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho se deu por uma abordagem qualitativa, a qual de acordo com Minayo (1993) trabalha com as questões não quantificáveis, além do mais ela procura responder as questões particulares, trabalhando com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Utilizamos revisão bibliográfica baseadas nas obras indicadas no decorrer estágio docência no curso do mestrado, na linha de Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) no período de 2021.2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos por definir que a Educação do Campo trata-se de uma modalidade de educação contra hegemônica e política. Por ser uma proposta de enfrentamento da educação rural, uma educação que não se fez pensada para os povos do campo, nem tão pouco possui como seu objetivo promover a emancipação dos sujeitos. Por sua vez a escola rural é destinada ao povo do campo, mas não cumpre a sua função social, uma vez que é destinada para os povos do campo, mas pensada a partir das necessidades e vida na cidade, como aponta Ribeiro (2012, p. 293):

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.

Essa perspectiva é nomeada de urbanocêntrica, pois se constitui numa prática de educação que transfere o modelo metodológico da cidade para escolas localizadas em territórios rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações do campo. Nesse paradigma, a educação rural oferecida à população do campo é implementada a partir de um viés que prioriza o

modelo urbano com o intuito de preparar as pessoas para as especificidades da cidade, sob o argumento que a cultura camponesa é atrasada devendo ser esquecida e superada, conforme Arroyo (2009, p. 79):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo Currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

Além dessa característica outros fatores colaboram para a precarização das escolas rurais, tais como a falta de qualificação dos profissionais de educação, é recorrente escutar relatos nos territórios rurais que para ser professor não é necessário ter uma formação acadêmica, basta ter conhecimentos básicos. Mais uma questão importante é o espaço físico da escola, que por vezes são espaços improvisados, cedidos e mantidos pelos donos das terras. Sobre a falta de contexto e a precariedade do ensino rural, Lemos (2013, p. 69) reforça:

o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa modernidade naturalizar e neutralizar a diferença colonial, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir.

Em contraposição ao que está posto pela educação rural se insurge a Educação do Campo que assume um papel epistemológico de ruptura da hegemonia do saber, pois é uma proposta que visa à formação e a valorização dos sujeitos do campo e por eles

protagonizada tendo à frente os Movimentos Sociais do Campo e com apoio de instituições públicas de ensino superior. Constitui-se como projeto educativo emancipatório e como uma política de valorização da história, cultura e saberes do povo do campo. Concordando com Caldart (2004, p. 30), ao considerar que as especificidades do campo devem ser respeitadas e consideradas na organização dos currículos, assim como a compreensão de qual lugar a escola ocupa na Educação do Campo e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje.

No dicionário da Educação do Campo, Caldart (2012, p. 257) reflete:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo vem se construindo e constituindo com os povos do campo, com as universidades, com entidades comprometidas com a luta por políticas públicas para os oprimidos e os movimentos sociais, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com sua historicidade de luta por condições de vida digna ao campo. A nomenclatura “Educação do Campo” nasceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 30 de julho 1998. Fundamentado no advento “Por uma Educação do Campo”, organizado pelos Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior, na década de 90, em busca de visibilidade para as lutas dos povos do campo, por ações e políticas públicas.

Caldart (2002, p. 11) cita memórias do movimento Por uma Educação do Campo, ao dizer:

Estamos reunidos neste Seminário Nacional para discutir sobre a Educação do Campo. Somos educadores e educadoras do campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de Universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo. Trabalhamos para melhorar as condições de vida e de cidadania de milhões de brasileiros e brasileiras que vivem no campo. Por Uma Educação do Campo começou no processo de preparação da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação do campo.

Portanto, a Educação do Campo é forjada pela luta, resistência e resiliência da classe trabalhadora do campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p; 151-2) sintetizam o termo Educação no e do Campo ao dizer:

A luta passa a ser por uma educação no e do Campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Os povos oprimidos no campo não são povos hegemônicos no poder, ao contrário, vivem inerentes em um sistema de contradições difundidos por ideias dominantes, de modo que se faz necessário explanar duas questões para compreender a Educação do Campo: primeira é a delimitação de quem são os povos sujeitos da Educação do Campo e, a segunda de qual é o campo da Educação do campo, tendo em vista que há diversas disputas no/pelo campo.

Caldart (2004, p. 30) responde nosso primeiro apontamento ao afirmar:

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, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros grupos mais [...] há ainda 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.

O território do campo é um espaço de conflitualidades, pois existem duas propostas divergentes de território do campo, o território camponês e o território do capital. O primeiro se configura em um território de vida e da agricultura familiar camponesa, que disputa com o território do lucro, do desmatamento, do agrotóxico, dos latifúndios e agronegócio. Fernandes (2012, p. 746) aprofundou suas discussões de território camponês e utiliza o trabalho familiar, como referência para explicar e definir o conceito da expressão. O território camponês é um campo de heterogeneidade, de luta e resiste contra o território capitalista da homogeneidade.

O campo da heterogeneidade (contra hegemônico) e da homogeneidade (hegemônico) são distinguidos por meio da organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionados a ela, são territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital. O espaço de vida dos povos do campo é o território camponês. E esse território camponês se configura em uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis.

Assim a Educação do Campo carrega em si um significado de afirmação de um território, portanto tem uma dimensão territorial.

As ideias dominantes difundem que o território do agronegócio é um avanço para o campo, porém como afirma Fernandes (2012, p. 747) enquanto para a agricultura familiar camponesa a terra é lugar de vida, de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de lucros, mercadorias e de negócio. Nessa perspectiva, consideramos que as ideias dominantes difundem a visão hegemônica do mundo e precisamos difundir as ideias das classes populares, pois como argumentou Marx e Engels (2002, p 48):

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão idealizada das relações materiais dominantes, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação.

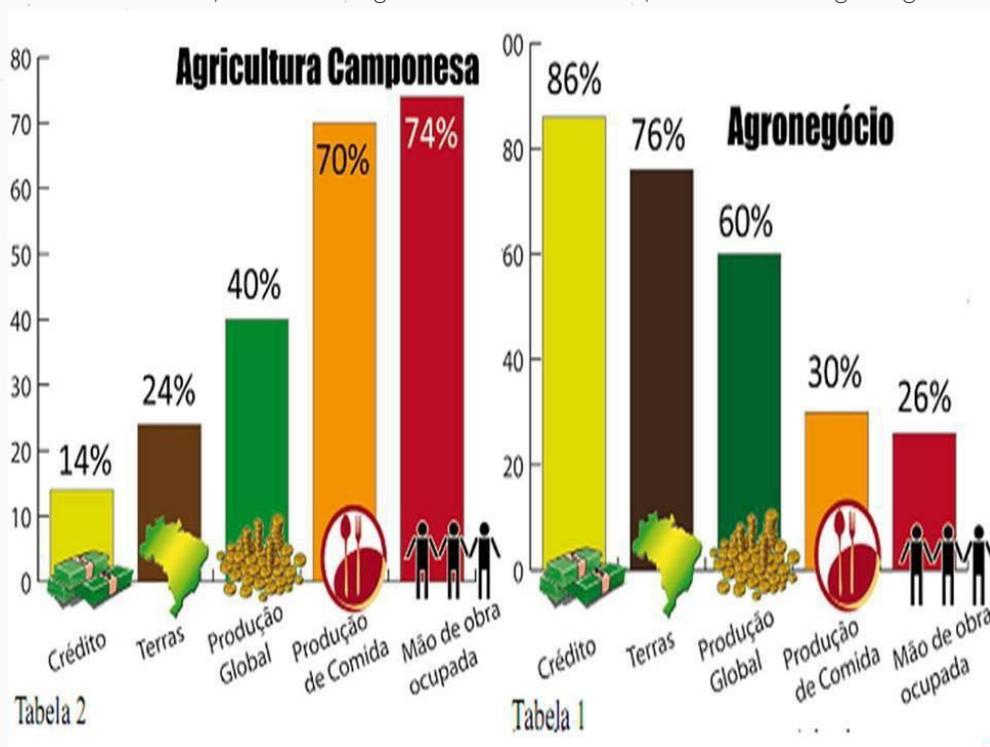
Por isso, o nosso papel enquanto docente, estudante, pesquisadora e mulher contra o sistema hegemônico é contínuo. Uma vez que as ideias dominantes são as ideologias capitalista difundidas como legítimas ao ponto de fazer com que os explorados incorporem os territórios capitalistas, e que reproduzam isso em seus discursos propagando e sustentando os territórios capitalistas como dominantes.

Nesse sentido, Bourdieu (1989, p.7) argumenta que a cultura dominante faz com que gere uma falsa consciência nos dominados, no sentido de uma integração fictícia da sociedade no seu conjunto, para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções e para a legitimação dessas distinções. Ou seja, o agronegócio criou como uma nova roupagem para a exploração e degradação de terras dos latifúndios e se apresenta como novidade e tecnologia, porém trata-se só de um novo termo para modernizar a lógica da monocultura, das concentrações de

grandes extensões terras – do latifúndio – com um poder centralizado, das terras improdutivas sem cumprir a sua função social, do desmatamento e destruição do meio ambiente e vida em geral em detrimento do lucro.

A leitura do gráfico a seguir traduz qual o campo dos camponeses, uma vez que apresenta as características da agricultura familiar camponesa confrontando com o agronegócio.

Gráfico 1: Comparativo da Agricultura Familiar camponesa com o Agronegócio



Fonte: <http://blogosfero.cc/blogprog/blog/>, 2022

No Brasil, quando Michel Temer assumiu o cargo de presidente, depois do golpe do impeachment ilegítimo a Presidenta Dilma e o sucessivo governo de extrema direita que assumiu a presidência comprova que a incorporação da cultura dominante é presente em nossa época, como podemos analisar nos discursos reproduzidos pela elite e apoiadores que dão sustentação aos projetos de governos que difundem pensamentos e atitudes da classe dominante, com um governo marcado por apoiar o território capitalista desde

de 2016. Conforme Santos (2002, p. 284) uma cultura dominada traduz invariavelmente muito mais da cultura hegemônica do que o inverso.

A guilhotina aqui é a inviabilização da pesquisa científica, da cultura e da educação pública. Uma condenação funcional à manutenção do conservadorismo, autoritarismo e moralismo, armas da perpetuação do privilégio de uma minoria. Com efeito, cada dia mais o Brasil se configura como uma sociedade de duas centenas de bilionários, cada vez mais ricos, um encolhimento veloz da classe média e a expansão da pobreza e da miséria que perfaz mais de um terço dos brasileiros (FRIGOTTO, 2021, p.136-7).

Estamos em tempos de constante ameaça ao território camponês, e principalmente, à democracia, além disso, o governo federal eleito para o quadriênio 2019-2022 é responsável por um grande caos instalado no país, por uma catástrofe sanitária, com centenas de milhares de mortes evitáveis, milhões de desempregos, problemas na educação e fome, criminalização dos Movimentos Sociais e várias outras questões de omissão à democracia e uma crise no desenvolvimento da natureza, com desmatamento, queimadas, exploração indevida e muitos outros agravantes de devastação ambiental. O território capitalista no campo explora e depreda a natureza. Por isso, necessitamos dentre muitas outras urgências de fortalecer o território da agricultura familiar camponesa, e recorrer a um outro modelo civilizatório e uma cultura contra hegemônica.

Ao discorrer sobre um enfrentamento à cultura dominadora e da relação com o cuidado da natureza nos remetemos aos camponeses e as preocupações que eles possuem com a natureza, vivem em permanente confronto com as formas de se relacionar com a natureza conectadas aos projetos econômicos de fortalecimento do capital. Os povos do campo foram tidos como atrasados, silenciados, e a eles atribuído a uma extinção do meio rural, Arroyo (2004, p. 79) salienta que tratam o campo e sua cultura como um passado a ser esquecido e superado. Essa visão reafirma o que Santos (2018) denomina de Sociologia das Ausências, cuja a lógica produz a não existência de uma dada realidade, a partir de sua desqualificação, tornando-a invisível ou descartável. Hoje estamos em uma

situação delicada e frágil no patamar social, econômico, psicológico e histórico, enfrentando as crises de uma pandemia mundial e as consequências de uma de governo negacionista, homofóbico, machista, misógino e neoliberal, no sentido de responsabilizar os indivíduos e desresponsabilizar o estado, que deixa de ser um agente catalisador, e deixa de cumprir o seu papel de organizar a sociedade e garantir a cidadania.

Diante do exposto na pesquisa bibliográfica e visitas técnicas, conclui-se que, no atual governo Jair Messias Bolsonaro, por questões ideológico-partidárias e, como também por contenção de gastos (iniciada por Michel Temer), devido à crise na economia brasileira, foram tomadas várias medidas que estão na contramão de todo o alcançado até aqui quanto às estas duas questões. Podemos também mensurar que, se Jair Bolsonaro, presidente eleito para o quadriênio 2019-2022, realmente continuar a levar adiante as suas falas e o exposto até agora no seu plano de governo e ações concretamente realizadas, fatalmente, podemos arriscar prever que todas as ações em prol da Agricultura Familiar e da Educação do Campo, tal qual da reforma agrária, continuaram inertes e ou sofrerão nova adaptação brusca, tendo como intenção dolosa de eliminá-las tal qual fora com o próprio órgão da Agricultura Familiar – o extinto MDA e o programa da Reforma Agrária e estímulo à Agricultura Familiar – PRONERA (LOPES, 2020, p.70).

Essas questões são importantes destacar, pois conforme Hage e Sena (2021, p. 6) denunciam que os sujeitos do campo e outros das classes populares foram as pessoas mais afetadas com as consequências da pandemia.

Mesmo atingindo toda a sociedade brasileira e mundial, a pandemia revelou um quadro dramático em escala global, mas seus efeitos não afetam todas as pessoas da mesma forma. As populações mais vulneráveis são, obviamente, mais gravemente atingidas e as consequências ainda são impossíveis de serem mensuradas. Entre estes coletivos, incluem-se, como ressalta o FONEC (2020), os que vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou com contratos temporários e precarizados de trabalho; os

idosos, a população em situação de rua, em privação de liberdade, os refugiados, os povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar, dentre outros que historicamente ficaram à margem da prioridade do Estado.

Por mérito das lutas das ciências as vacinas contra a pandemia do COVID – 19 foram elaboradas, porém o outro vírus que necessita de eliminação é o: pensamento colonizado. Ouvir às vozes dos povos do campo, sobretudo das crianças, é um caminho eficaz para criar um outro modelo civilizatório. Conforme Santos (2018, p. 284) esse é o momento para ter um impulso descolonizador.

Anular este passado é uma tarefa de gerações, e o melhor que podemos fazer num dado momento é estar plenamente conscientes deste passado e vigilantes em relação aos seus labores insidiosos para neutralizar o impulso descolonizador e boicotar projetos de emancipação (SANTOS, 2018 p.284)

Nesse sentido, Santos (2018) ainda argumenta sobre como o nosso pensamento, costume e conhecimento permanecem colonizados. Nos libertamos como colônia, por não pertencer mais a outro país, mas mentalmente o Brasil permanece colonizado. Hage e Sena (2021, p. 13) afirmam em seus escritos que a falta de diálogo foi um elemento crucial para o desastre educacional no sistema brasileiro durante a pandemia e apontou a importância de uma criação de canais permanentes de comunicação com a território da agricultura familiar camponesa, a fim de que as decisões sobre suas vidas e sobre a educação sejam tomadas, considerando suas realidades e especificidades, seus anseios, temores e preocupações vivenciados em meio à pandemia.

Por meio das crianças do campo podemos compreender a realidade e a especificidade do território da agricultura familiar camponesa, haja visto que Silva e Pasuch (2010, p. 1) descreveram que a criança camponesa “constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo”, ou seja, possui um território socio-cultural e identitário, marcado pelo seu vínculo familiar, por vezes

ampla, formada por pais, avós, filhos e outros parentes e agregados e, todos participam dos espaços da vida, assumindo diversas funções. Essas relações se dão num território camponês, consolidando a terra como unidade de produção, de consumo, de reprodução, de resistência, de participação coletiva, de socialização, de cultura, de educação.

Ou seja, a família, como o núcleo do modo de vida camponês, congrega as funções de reprodução e cuidados, num contexto em que a terra e o trabalho figuram de forma indissociável e essencial. A família como um espaço sociocultural e identitário atribuem as crianças responsabilidade que formam nelas a cultura camponesa, como o de alimentar os animais, colher as frutas, colocar água nas plantas e outras atividade como Felipe (2013, p. 35) afirma em sua pesquisa:

Enquanto movimentos de proteção aos direitos das crianças sinalizam como meta o afastamento das crianças da esfera do trabalho, inclusive doméstico, as crianças do Assentamento, do ponto de vista da vida prática vivida, vão vivendo a vida em descompasso com essas referências. As crianças podem responder por certas atividades, na presença ou na ausência dos adultos, por meio da partilha de pequenas responsabilidades como alimentar os bichos, lavar as louças, encher os litros da geladeira, entre outras. Integra as redes de relações das quais as crianças participam o princípio regulador segundo o qual as tarefas atribuídas a cada qual devem estar adequadas às suas capacidades físicas.

A família camponesa se caracteriza por ser uma unidade que envolve os modos de vida, de trabalho e de produção da agricultura. Em todos esses espaços a família participa como um todo e as crianças, adolescentes e jovens estão presentes. A luta pela terra e a organização social se constituem em elementos constituintes do modo de vida camponês, que vão ser perpassados por gerações e estar presentes na vida dos sujeitos, desde a infância, formando não só o cunho identitário das crianças, mas contribuindo para a formação do espaço sociocultural nesse tempo (CORSO; PIETROBON, 2009).

Destacamos que, no processo de luta, a família é ampliada para uma comunidade organizada, seja em acampamentos, marchas, ocupações, encontros de adultos ou de crianças, e o movimento social se torna também parte da família e todos se responsabilizam pelo cuidado, pela educação e pela vida das crianças. Uma educação infantil do campo de qualidade, em conformidade com Silva e Pasuch (2010, p. 3) é construir “um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas”.

Nas configurações do contemporâneo, as crianças de assentamento ocupam um campo de presença. Entre essas configurações, destaco a transformação do modelo tradicional de familiar, a dissolução do vínculo trabalho – lazer, a incorporação do lazer midiático, a heterogeneidade religiosa e a centralidade da escola na organização do tempo social de crianças e adultos. Essa complexidade social cinde com a noção de cultura de tradição, que marca a interpretação das populações do campo, como se, no seu interior, não houvesse diferenças de ritmo histórico (FELIPE, 2013, p. 31).

A escola, assim como a família e o movimento social, podem contribuir na responsabilidade de construir o território sociocultural da infância no campo. A escola precisa ser coadunada com os princípios da Educação do Campo, ou seja, adequada à realidade do campo, que leve em consideração a identidade cultural dos povos do campo (BATISTA, 2010). A escola detém um importante papel na vida das crianças. Caldart (2004) recorta que compreender o lugar da escola é compreender o tipo de sujeito que ela precisa ajudar a formar e como pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo. A escola tem destaque na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana.

A constituição de um projeto de escola do campo nasceu e vem se constituindo no âmago do movimento da Educação do Campo, por meio das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (MOLINA;SÁ, 2012, p.326). A Educação do Campo por sua vez, é uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo almejada

pelo movimento, que seja efetivada por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004, p. 28 – grifos nossos). Partindo da premissa de que a Educação do Campo é um projeto de educação advindo dos camponeses, contrapondo-se aos modelos de uma educação *para* o campo, o termo “do”, em destaque, implica em uma lógica de originalidade, de presença, de participação, no sentido de ser com os seus sujeitos. Correia (2016, p. 85) define:

A Educação do Campo se constituiu a partir da crítica dos trabalhadores e movimentos organizados em luta à realidade da educação no campo brasileiro, con-vindo como denúncia das precariedades e ausências do Estado na sua condução e questionando o lugar do campo e de seus sujeitos no projeto de desenvolvimento do país. A crítica alimentou o contraponto teórico entre diferentes concepções, pois a Educação do Campo não prosseguiu a perspectiva da Educação Rural, apêndice ou extensão do que se via nas escolas das cidades, mas foi construída como teoria e prática próprias dos sujeitos camponeses. Esse processo de criação da Educação do Campo iniciou-se pelas mãos dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e seus sujeitos dispostos a enfrentar e defender o direito dos trabalhadores pobres do campo e suas famílias à educação, à dignidade, à igualdade social, à terra, ao trabalho.

A Educação do Campo é intrinsecamente ligada à Educação Popular, visto que elas se constituem enquanto teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Esses projetos educativos defendem a educação como ação educativa emancipatória, crítica, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos sistematizados e surgem dos anseios das classes populares e dos movimentos sociais organizados.

Ao discutir sobre o Movimento da Educação do Campo e o debate que este vem proporcionando Medeiros; Moreno; Batista (2020, p. 4) assim apresentam.

Defendeu-se que a educação escolar como uma conquista provinda das lutas por direitos não pode ser para o homem no campo, mas com e do homem do campo, onde estejam assegurados o protagonismo pedagógico e o diálogo com os saberes e práticas culturais dos educadores, educandos e comunidades camponesas, consideradas um lugar-sujeito coletivo de produção de conhecimentos. Trata-se de uma educação própria dos povos do campo que vá além do mero adequar a escola à necessidade de escolarizar o trabalhador rural e/ou assegurar formas legais de adaptação curricular para adequar conteúdos e metodologias às especificidades locais, algo já previsto no movimento do ruralismo pedagógico décadas atrás, como meio para fixar o homem rural ao rural.

Concernente à Educação Popular buscamos as orientações de Brandão e Assumpção (2009, p. 11-2), os quais afirmam ter existido no decorrer da percurso histórico da educação popular no Brasil, inúmeros sentidos e compreensões a respeito do conceito dessa educação, mas, salientam dois sentidos usuais: o primeiro é entendido enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, o segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.

Melo Neto (2020, p. 200) destacou características que se evidenciam na Educação Popular:

Educação Popular é um fenômeno humano. Ela não ocorre em outras espécies, é somente nosso. Ela não é só de ensino, mas também de aprendizagem. (...) A Educação Popular contém pedagogias e metodologias próprias. (...) Educação Popular é política mesmo que distante de uma política partidária. Mas, essa política tem uma ideologia. A Educação Popular, assim, expõe sua opção pela classe trabalhadora. (...) destacam-se os princípios do humanismo. Liberdade, justiça, solidariedade, respeito ao outro... que são

valores perseguidos por todos e todas atores/as da Educação Popular.

De modo amplo, a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Afinal, conforme Castilho e Latapí (1985, p. 15) a Educação Popular aponta para uma profunda fé nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas, sistematicamente depreciadas. Busca a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo liberador. Substanciando os pensamentos entemos que a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo.

Inspirada na Educação Popular a Educação do Campo possui princípios que condizem com as questões específicas às demandas do campo, mas que se unificam com os referenciados por Castilho e Latapí (1985, p. 21 – 23), pois têm como princípios o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social, com uma educação integrada, dialógica, horizontal, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade. O Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária explana sua analogia com a Educação Popular ao elencar cinco princípios da Educação do Campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas

às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1).

Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular. Caldart (2004) ressalta que a Educação do Campo pode ser considerada uma das realizações práticas da Educação Popular, à medida que afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para lutar contra o latifúndio é necessário um projeto de educação contra o capital que tenha como pauta um desenvolvimento sustentável no campo. Portanto, a Educação do Campo é a via para promover uma educação integrada, horizontal, contra hegemônica, que respeita os saberes dos educandos e parte da realidade do campo. Em contraponto a educação rural que desvaloriza os saberes e a vida. Vale ressaltar que a população do campo é diversa, visto que o artigo 1º, § 1º o decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo relata quem são as populações do campo sujeitos desse modelo educacional: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

Não podemos conceber a Educação do Campo dissociada da Educação Popular e dos movimentos sociais à medida que ela afirma os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. Ambas possuem a mesma matriz pedagógica com uma dimensão educativa da condição de oprimido e incluem a cultura como formadora do ser humano.

Consideramos que a Educação do Campo e a Educação popular são projetos educativos que defendem a educação como uma ação educativa emancipatória, crítica e consciente, que consideram os sujeitos do ato educativo como protagonistas, não apenas como meros receptores, epistemologicamente valorizam e consideram essencial a reflexão sobre a realidade, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos em diálogo com os conhecimentos sistematizados que emergem dos anseios das classes populares e dos movimentos sociais organizados, uma vez que defendem princípios aproximados, tais como: o diálogo, a ética, a solidariedade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p

_____, M. G.. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

BATISTA, M. S. X. *Currículo contextualizado na realidade camponesa na educação popular do campo*. In: Adelaide Ferreira Coutinho. (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. 1ed.São Luis: Editora da UFMA EDUFMA, 2010, v. 1, p. 272-290.

BRASIL, Ministério da Educação. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010: **Educação do Campo e PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18 mar. 2022

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

_____, R. S. *A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun – 2004

_____, R. S. Educação do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTILHO, A. LATAPÍ, P. *Educação não-formal de Adultos na América Latina: Situação atual e perspectivas*. In: **Educação de adultos na América Latina**. Jorge Wethein (org). – Campinas: Papyrus, 1985

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO ENTRE O POPULAR E O CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PRONERA/UFPB**. 2016. 284f. Tese (**Doutorado em Educação**) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CORSO, R. F.; PIETROBON, S. R. G. *A infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no MST*. **Anais EDUCERE**. Curitiba, 2009.

FELIPE, E. S.. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: **Infâncias no campo**/Isabel de Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva, Aracy Alves Martins (org). – Belo horizonte: Autentica Editora, 2013. –(Coleção Caminhos da Educação do Campo)

Fernandes, B. M. (2012). MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E MOVIMENTOS SOCIOESPACIAIS: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA UMA LEITURA GEOGRÁFICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. **REVISTA NERA**, (6), 24–34. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>

FRIGOTTO, G. Análise | O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. In: *Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo*. **Brasil de Fato** | Rio de Janeiro (RJ) | 05 de Novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/>

analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica Acesso: 15 jan. 2022

HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S. DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>.

LEMOS, G. T. Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas Localizadas no Território Rural de Caruaru-Pe. 2013. 184f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Jonalvo Absair. OLIVEIRA, Guilherme Resende. **A Educação do Campo e a Agricultura Familiar no novo contexto político**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 13, pp. 56-73. Dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/contexto-politico>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Tradução: Luis Claudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEDEIROS; MORENO; BATISTA. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e224676, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187113>. Acesso em 04/10/2020

MELO NETO, José Francisco de. CONTRIBUTOS ÀS REFLEXÕES EM EXTENSÃO, POPULAR, EXTENSÃO POPULAR, EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADE POPULAR. In: **Educação popular: autoras e autores da Paraíba** [recurso eletrônico] / Organizadores: Ailza de Freitas Oliveira... [et al.]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-popular-autoras-e-autores-da-paraiba/educacao-popular-vol-1-ebook.pdf> Acesso: 15 ago 2021

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

RIBEIRO, M. Educação Rural. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002, p. 237-280

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1, **Anais**, Belo Horizonte, 2010.