

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

## THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL IDENTITY IN RURAL EDUCATION

### LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

Mariana Soares da Silva Peixoto Belo\*

Leda Freitas de Jesus\*\*

**Resumo:** Este trabalho objetivou refletir sobre a política da educação do campo no Brasil e o protagonismo do homem do campo na articulação entre uma prática pedagógica problematizadora e o reconhecimento identitário dos saberes locais. Foram analisados os principais instrumentos jurídicos relacionados à construção da Educação do Campo no Brasil e artigos científicos sobre o tema. Educação é um direito público, e há políticas públicas garantindo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Ao considerar as particularidades da formação humana no e do campo, a política da educação do campo valoriza a identidade e a diversidade das pessoas que vivem e trabalham neste meio. Como estratégia direcionada às populações do campo, a adoção da Pedagogia da Alternância representa um processo dinâmico, dialógico e participativo, propiciador do empoderamento do sujeito do campo por meio da aprendizagem como experiência e vivência de e no mundo. A valorização dos diferentes saberes dos sujeitos locais faz com que a educação do campo seja uma política educativa identitária, que resgata elementos que privilegiem o ser humano na sua integralidade, instrumentalizando-o para intervenção e transformação da sua realidade, mas que precisa de autonomia e democracia para preservar a identidade e a dinâmica da sociedade camponesa.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Identidade pedagógica. Pedagogia da alternância. Educação como ação política. Ensino.

**Abstract:** The aim of this paper was to reflect on the Rural Education Policy in Brazil and the protagonism of the rural worker in articulating a problematizing pedagogical practice and the identity acknowledgement of local knowledge. The main legal instruments related to the construction of Rural Education in Brazil as well as scientific articles on the theme were assessed. Education is a public right and there are public policies which ensure mandatory and free access to education. By considering the particularities of human formation in and of the rural areas, the Rural Education Policy values the identity and the diversity of people who live and work in the country. As a strategy developed for the rural populations, the application of the Pedagogy of Alternation represents a dynamic, dialogic and participative process, which enables the empowerment of the rural individual by means of learning process as an experience as well as living in the world. By valuing the different kinds of knowledge of local individuals, Rural Education becomes an identity educational policy, one that apprehends elements that prioritize human beings in their plenitude, turning them into instruments of intervention

---

\* Fundação Oswaldo Cruz (Escola Nacional de Saúde Pública/ENSP). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: maribelobio@gmail.com

\*\* Fundação Oswaldo Cruz (Escola Nacional de Saúde Pública/ENSP). E-mail: ledafreitas@ensp.fiocruz.br

and transformation of their reality, instruments, however, that need autonomy and democracy in order to preserve the identity and dynamics of rural society.

**Keywords:** Rural Education. Pedagogical identity. Pedagogy of alternation. Education. Education as a political action.

**Resumen:** Este trabajo objetivó reflexionar sobre la política de la educación del campo en Brasil y el protagonismo del hombre del campo en la articulación entre una práctica pedagógica problematizadora y el reconocimiento identitario de los saberes locales. Fueron analizados los principales instrumentos jurídicos relacionados a la construcción de la Educación del Campo en Brasil y artículos científicos sobre el tema. Educación es un derecho público y hay políticas públicas garantizando el acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita. Al considerar las particularidades de la formación humana en él y del campo, la política de la educación del campo valoriza la identidad y la diversidad de las personas que viven y trabajan en este medio. Como estrategia direccionada a las poblaciones del campo, la adopción de la Pedagogía de la Alternancia representa un proceso dinámico, dialógico y participativo, propiciador del empoderamiento del sujeto del campo por medio del aprendizaje como experiencia y vivencia del y en el mundo. La valorización de los diferentes saberes de los sujetos locales haz con que la educación del campo sea una política educativa identitaria, que rescata elementos que privilegien el ser humano en su integralidad, los instrumentalizando para intervención y transformación de su realidad, pero que necesita de autonomía y democracia para preservar la identidad y la dinámica de la sociedad campesina.

**Palabras-clave:** Educación del campo. Identidad pedagógica. Pedagogía de la alternancia. Educación como acción política. Enseñanza..

## Introdução

A história da educação do campo no Brasil perpassa por grandes expectativas na esfera das políticas educacionais. O avanço nas investigações sobre o tema sugere, entre outras questões, um consenso: a necessidade da superação de uma educação rural estruturada e dependente dos conceitos da educação urbana e a consequente superação da dicotomia existente na relação entre campo-cidade, pedagogia rural-pedagogia urbana (NASCIMENTO, 2009).

A abertura do modelo educacional para os trabalhadores do campo potencializou a construção de uma nova escola para a Educação Básica do Campo, que seja o local de ampliação dos conhecimentos científicos – construídos historicamente – mas, ainda, de produção de saberes mediante a relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos da realidade local acumulados historicamente (SOUZA; REIS, 2009).

Escola do campo é a instituição de ensino situada em área rural ou em área urbana que atende, predominantemente, estudantes residentes na zona rural e que têm ligação com a vida no campo. A legislação determina que haja autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico, o qual deve valorizar o contexto cultural no qual estão inseridos seus alunos, assim como os saberes rurais e as tradições locais, de forma a ajudá-los a compreenderem o mundo a partir da realidade em que vivem (Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010).

Considerando que a educação do campo deve ser versada sob uma abordagem pedagógica diferenciada, pautada em objetos de estudo específicos, vários documentos legais foram elaborados a fim de orientar a criação de uma Política de Educação do Campo. Assim, a educação do campo entrou na agenda pública em 1990, a partir de um processo de luta dos movimentos sociais camponeses,

formado por trabalhadores rurais que intencionavam a garantia do direito à escolarização e ao enfrentamento das desigualdades do campo (SOUZA, 2012).

Nessa perspectiva, a educação do campo foi concebida como uma proposta de resistência às intensas transformações ocorridas no campo, em razão da expansão do capitalismo e da modernização da agricultura. Constituiu-se em uma ação política que entende que as populações do campo têm o direito de serem educadas nos locais onde vivem e que o projeto pedagógico deve estar vinculado à identidade dessas populações, considerando sua cultura, bem como necessidades humanas e sociais (BAHIA, 2011).

O desafio, portanto, é dar significado a este projeto político-pedagógico da educação do campo, dinamizando sua construção

e reconstrução, de forma contínua, pelos seus próprios sujeitos.

Este trabalho teve por objetivo refletir sobre a Política da Educação do Campo no Brasil e o protagonismo do homem do campo na articulação entre uma prática pedagógica problematizadora e o reconhecimento identitário dos saberes locais.

## Método

Foram analisados os principais instrumentos jurídicos relacionados à construção da educação do campo no Brasil (Quadro 1) e examinados artigos científicos produzidos por reconhecidos especialistas da área de educação no campo nos últimos anos.

**Quadro 1:** Principais instrumentos jurídicos que subsidiaram a construção da Educação do Campo, no Brasil.

Instrumento Legal	Ementa
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988	Lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.
Lei nº 9.394, de 20/12/1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB).	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 8/10/1997	Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Portaria nº 10, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, de 16/04/1998	Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
Parecer CNE/CEB nº 36, de 04/12/2001	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB nº 1, de 01/02/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)

*continua*

conclusão

Instrumento Legal	Ementa
Decreto nº 6.040, de 07/02/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/04/2008	Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto nº 7.352 de 04/11/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

**Fonte:** Elaboração própria a partir da legislação sobre Educação no Campo

## Resultados e Discussão

### *A Educação como um direito público*

A educação - idealizada como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado - surgiu no século XVIII, simultaneamente com o surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado Moderno. Consolidou-se após a Segunda Guerra Mundial, quando houve significativa democratização do ensino e aumento do período da escolaridade obrigatória. Por fim, tornou-se um direito social com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos da Criança (1959), havendo gratuidade e obrigatoriedade pelo menos nas etapas elementares (HIDALGO, 2009; HORTA, 1998).

Para Cury (2002), o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é uma importante herança cultural, uma oportunidade de crescimento cidadão e de estima, que possibilita ao indivíduo participar dos destinos de sua sociedade e contribuir para a sua transformação. Gomes (2012) enfatiza que esse direito deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. Portanto,

pode-se dizer que a educação contribui para a superação de obstáculos ao desenvolvimento social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social. A Carta Magna brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 definem o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. De acordo com essa figura jurídica, o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito no país, estando seu oferecimento a cargo do poder público (federal, estadual e municipal). O seu não oferecimento ou oferecimento irregular influi responsabilidade da autoridade competente (HIDALGO, 2009). Não obstante, é imputado aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (LEI Nº 8.069/90).

Cury e Ferreira (2010) argumentaram que a ampliação da obrigatoriedade do ensino projeta a sociedade que se pretende, com indivíduos com maior qualificação e preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Os autores alertaram que, no entanto, não basta aumentar o quantitativo do contingente educacional se este não vier acompanhado de qualidade do ensino ministrado.

Com relação ao papel dos pais, segundo Sifuentes (2009), a legislação exige que tenham consciência do dever de dar educação básica à sua prole. Entretanto, a tipificação de omissão deve considerar situações extraordinárias, tais como falta de escolas, situação econômica precária da família e instrução incipiente dos pais.

A evolução das discussões sobre as questões norteadoras da legislação educacional resultou na constatação da importância de serem considerados os aspectos sociais, culturais, econômicos, de gêneros e etnias. Tais pontos de vista foram contemplados nos artigos 23, 26 e 28 da LDB, os quais proporcionaram o reconhecimento da especificidade e o direito à igualdade e à diferença na educação, princípios que resultaram em políticas públicas específicas que, por sua vez, possibilitaram a universalização do acesso ao ensino. A partir disso, foi determinado que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam conter uma base nacional comum, sendo complementados por características regionais e locais da sociedade.

Considerar as especificidades de determinadas regiões ou populações não significa somente destacar suas carências, mas também ressaltar seus elementos culturais próprios como elementos-chave para implantação de ações pedagógicas (CURY, 2002). Portanto, considera-se fundamental pensar em uma educação comprometida com as particularidades de um povo sem, com isso, desconsiderar a dimensão da universalidade.

Dessa perspectiva de educação inclusiva e fruto de uma série de discussões que vão desde a dimensão do direito à educação à dimensão da luta pela terra, emergiu do povo camponês a cobrança por um novo projeto de formação humana no e do campo, valorizador da identidade e da diversidade das pessoas que vivem e trabalham no meio rural.

## **A construção da Política da Educação do Campo**

A ausência de uma política específica para o homem do campo levou os movimentos sociais, além de outros setores que discutem educação - como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - a articularem o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997. Posteriormente, algumas universidades discutiram sobre a participação de instituições de ensino superior no processo educativo nos assentamentos, decidindo priorizar as ações de combate ao analfabetismo de jovens e adultos, sem, contudo, renegar suporte a outros apontamentos (INCRA, 2015).

Todo esse movimento nacional engajou a ideia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamento da Reforma Agrária, constituindo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001 (MUNARIM, 2008).

É reconhecido que a ausência de políticas específicas para o campo é uma das principais causas de desigualdade educacional e social entre campo e zona urbana (FERNANDES, 2011; SOUZA, 2012). Da mesma forma, a alta taxa de analfabetismo no campo, especialmente entre jovens e adultos, é um problema crônico que requer um conjunto de políticas que envolvam todas as esferas governamentais (FERNANDES, 2011; FERRARO, 2012). Contudo, é fundamental que a educação no campo não se limite a uma

política de governo e se torne uma política de Estado.

O enfrentamento do problema também conta com a participação dos movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário como os povos do campo, que, segundo (GOMES, 2012) “contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social”, ou seja, passam a serem considerados os aspectos histórico, social, cultural e político das diferenças.

Engendrada pelo movimento social, político e pedagógico, destaca-se ainda a incorporação da educação do campo na agenda do governo por meio do parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001. Este documento, considerando a identidade da escola do campo (sua realidade, saberes dos estudantes e memória coletiva de sua comunidade), estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tais diretrizes, fundamentadas na legislação educacional, compõem um conjunto de princípios e procedimentos que visam à adequação do projeto institucional das escolas do campo às demais dimensões das Diretrizes Curriculares Nacionais.

É preciso ressaltar que o foco do projeto institucional das escolas do campo é o sujeito do campo, devendo ser concebido de forma a valorizar a formação humana da população rural, incluindo alunos e professores.

O Decreto nº 6.040, de 07/02/2007 veio a instituir a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Dentre as comunidades a que se refere a PNPCT, estão os indígenas, quilombolas, comunidades de terreiro, extrativistas, ribeirinhos, caboclos, pescadores artesanais e pomeranos (descendentes de tribos eslavas e germânicas que imigraram para o Brasil no século XIX). Esta

política representa a tentativa de promover o desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais, respeitando e valorizando a sua identidade, formas de organização e instituições.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabeleceu “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. Por meio desta resolução foram definidas orientações sobre a organização escolar no campo, tais como atendimento às populações rurais em suas diversas formas de produção da vida, oferta do Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais a fim de evitar nucleação de escolas e deslocamentos dos alunos, importância da distância do trajeto residência-escola e garantia de transporte escolar quando este se fizer necessário, garantindo os padrões de qualidade do ensino.

Estudos têm alertado para a intensificação da nucleação escolar no campo, que ocorre em razão da desativação de escolas e transferência dos alunos para outra localizada em uma região central, geralmente urbana (CECIERJ, 2011; BOF, 2006; KREMER, 2009; CORDEIRO, 2012). Tal situação gera impactos negativos nas comunidades rurais, uma vez que o fechamento das escolas interrompe ou desarticula os percursos escolares dos alunos (CORDEIRO, 2012), podendo, ainda, levar ao desenraizamento e à mudança de atitudes e valores dos jovens de áreas rurais (KREMER, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio). Nesta resolução, a educação do campo é tratada como “modalidade”, sendo previstas as adequações necessárias às particularidades da vida no campo e de cada região,

bem como estabelecidas as orientações para a organização das propostas pedagógicas.

Essas diretrizes reforçaram a importância do planejamento de atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável que sejam capazes de possibilitar uma vida digna à população do campo (BRANCALEONI; PINTO, 2010). Entre as especificidades a serem abordadas, destacam-se a produção agrícola, o respeito à natureza e a proteção contra agrotóxicos (MST, 2015). Merece destaque o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Estado na promoção de intervenções que considerem as especificidades da realidade do campo e suas particularidades de forma a viabilizar a universalidade do direito à educação -complementando o PRONERA na busca da ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, por meio do apoio a projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Schwendler (2015) argumentou que o reconhecimento da obrigatoriedade pela legislação apresenta duas vertentes. Por um lado, contribui para que os movimentos sociais tenham espaço para negociar e pressionar o governo com vistas à viabilização da educação no campo; por outro, por ser uma política pública, há o risco de esvaziamento da materialidade da educação no campo, uma vez que é reduzida a uma política de educação escolar.

Mais do que reconhecer o modo próprio de vida social (CNE/CEB, 2002), enfatiza-se que a produção de saberes deve ser realizada no campo, garantindo o direito à educação no próprio ambiente de vida, local de trabalho e moradia do aluno. Também é essencial ser pensada no campo, desconstruindo pacotes urbanocêntricos que impedem o

desenvolvimento do campo, já que apresentam temáticas distantes da realidade geográfica e social.

### **Pedagogia da Alternância: um caminho para a formação dos sujeitos do campo**

A vida no campo também ensina (INCRA, 2015). Esse é o princípio básico da Pedagogia de Alternância, proposta usada em áreas rurais para intercalar um período em regime de internato na escola (tempo escola) com outro no campo (tempo comunidade), visando diminuir a evasão escolar em áreas rurais (TEIXEIRA et al., 2008). A evasão escolar, situação em que o aluno abandona a escola (MENEZES; SANTOS, 2002), é um problema crônico no sistema educacional brasileiro (SOUZA et al., 2011). Pesquisas mostraram que, nas escolas do campo, as principais causas de evasão são: não adaptação aos regulamentos e estruturas das escolas, currículo não condizente com a realidade do campo, insatisfação com a alimentação oferecida, não integração com os outros alunos, hábitos diferentes, saudade dos familiares, além da necessidade de trabalhar para ajudar a família (LANDGRAF, 2011; SALMAZO; NARDOQUE, 2012)

A proposta educacional denominada Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935, a partir da insatisfação do povo camponês com o sistema de educação de seu país. Aquele era um momento crítico, pós-revolução industrial - quando não eram consideradas as especificidades de uma educação para o meio rural, havendo preponderância e valorização da cidade em detrimento do campo - e pós 1ª Guerra Mundial - quando houve aumento das atividades urbano-industriais -, situações que levaram a um intenso êxodo rural. O grupo camponês solicitava uma

educação escolar voltada para as particularidades psicossociais dos adolescentes e que proporcionasse profissionalização em atividades agrícolas, bem como elementos para o desenvolvimento socioeconômico da região em que viviam e trabalhavam (TEIXEIRA et al., 2008).

No Brasil, a iniciativa teve início em 1969, no Espírito Santo, tendo como principal objetivo atuar sobre as necessidades do homem do campo, buscando elevar seu nível cultural, social e econômico (RODRIGUES, 2009). Espalhou-se rapidamente por vários estados, em regiões carentes de transporte escolar e onde a maioria dos pais trabalha no campo (SEEMG/CRV, 2015).

O avanço na organização dessa prática pedagógica se deu com o Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Este marco legal considera a educação do campo como um assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e aprova a adoção da “pedagogia da alternância”, de forma a associar os meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

Em síntese, a Pedagogia da Alternância confere alta relevância à articulação escola-trabalho de jovens e adultos que têm o campo como espaço de vida, trabalho e produção cultural, possibilitando-lhes o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar (CORDEIRO et al., 2011). Segundo Larrosa (2011), este é um processo dinâmico, dialógico e participativo que propicia o empoderamento do sujeito do campo por meio da “aprendizagem como experiência e vivência de e no mundo”.

Para satisfazer os critérios adotados nessa metodologia, os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e Médio, assim como as relacionadas à agropecuária, ao meio ambiente, à sustentabilidade, à formação integral nos

meios profissional, social, político e econômico, valorizando os saberes do campo e fortalecendo a aproximação com a comunidade (TEIXEIRA et al., 2008), com foco no fortalecimento da identidade e do modo de vida dessas populações. Quando retornam para suas casas, os alunos devem desenvolver projetos e aplicar os conhecimentos adquiridos para melhoria da qualidade de vida de suas famílias e dos locais onde vivem (SEEMG/CRV, 2015).

Em seu desenvolvimento, enquanto prática metodológica, a Pedagogia da Alternância tem passado por modificações. Por exemplo, até 1998, os estudantes que se formavam em escolas que a adotavam só recebiam o diploma após prestar um exame supletivo. Em 1996, por meio da LDB, o regime foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) que, a partir de então, vem incentivando a disseminação da alternância (RODRIGUES, 2009).

Com relação aos professores, eles precisam estar capacitados para atuarem sob a égide da Pedagogia da Alternância, visto ser esta rotina totalmente diferente da aplicada nas escolas tradicionais. Nesse sentido, é fundamental que conheçam a realidade do aluno, o que deve ser feito no período “tempo comunidade”, por meio de visitas eventuais às comunidades atendidas pela escola. Isso lhes permitirá saber o que pode ou não ser exigido do aluno enquanto está em casa. Nesse período, os professores também devem elaborar seus planos de aula e projetos (RODRIGUES, 2009).

Fonseca e Aguiar (2011) consideram que uma das inquietações para alcançar as expectativas das populações rurais atendidas pela escola no campo consiste na capacitação do educador, salvo no caso daqueles envolvidos com os movimentos sociais. Várias universidades brasileiras dialogam sobre

esse tema em seus cursos de graduação e pós-graduação (UNIOESTE, 2015; UFRGS, 2014; UNB, 2008). Entretanto, estratégias de convencimento acabam sendo utilizadas com a finalidade de apresentar esta metodologia como alternativa na difusão de saberes.

Outro receio é o de acentuar a separação entre cidade e campo (RODRIGUES, 2009). É possível que a produção de uma educação operacionalizada apenas sob a concepção de períodos e espaços alternados seja limitadora. Para evitar o olhar fragmentado, é preciso entender a proposta pedagógica como uma mediadora para a promoção do desenvolvimento local, atrelando elementos curriculares ao contexto social do aluno.

Apesar das críticas, existem quase 400 escolas brasileiras utilizando a Pedagogia da Alternância como método (UNEFAB, 2015a), com pelo menos 20 mil estudantes em todo país (UNEFAB, 2015b). No entanto, os números não dimensionam as possibilidades estratégicas que essa proposta apresenta ao compreender processos formativos contínuos subdivididos entre o meio socioprofissional e o meio escolar.

## **Identidade Pedagógica no e do Campo**

Uma particularidade da educação do campo consiste em assumir um diálogo com a teoria pedagógica a partir da realidade vivida pelos camponeses, bem como dos seus interesses. Nesta relação, não é apenas a situação espacial que faz a diferença na caracterização da escola, mas a compreensão dos significados da cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho destes sujeitos do campo, compreendendo a verdadeira identidade de uma escola do campo (SOUZA; REIS, 2009).

A caracterização dessa identidade específica implica a compreensão do papel

da escola e do educador na reconfiguração curricular, conteúdos adequados, metodologias correspondentes, formação pedagógica apropriada dos professores, material didático, infraestrutura e planejamento descentralizado, garantindo a educação e a qualidade de vida dos povos do campo (MUNARIM; LOCKS, 2012).

Os desafios apresentados na prática docente devem orientar a elaboração de uma proposta pedagógica convergente à realidade dos atores sociais envolvidos. Para tanto, deve-se construir um plano, uma proposta, um projeto, neste caso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) (DEFREN, 2013). No caso da escola do campo, o PPP deve explicitar um fazer pedagógico condizente com o contexto no qual a escola está inserida, oportunizando vivências e apoio às comunidades rurais em suas necessidades. É um processo que envolve a formação humana e o reconhecimento da constituição desse sujeito local – o homem do campo- como ator ativo, com capacidade de cooperação e produção de saberes construídos e reconstruídos no espaço não só físico, mas simbólico, representado por lutas, movimentos sociais, ações culturais e políticas (MOLINA; FREITAS, 2011).

Uma das formas de estimular a formação desses sujeitos pauta-se na elaboração de currículos que incorporarem conteúdos essenciais à educação do campo e que, nem sempre, estão explícitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Alguns elementos transversais como a terra, o meio ambiente, questões sociais, democráticas, políticas não podem ficar de fora nos currículos das escolas do campo. Sendo assim, assumindo uma postura crítica, os docentes devem considerar nas suas discussões as potencialidades do campo e promover a emancipação desses educandos, desmistificando, inclusive, a ideia equivocada de atraso do espaço rural.

Fica claro, entretanto, que a educação do campo não ocorre apenas nos espaços escolares. A sala de aula se apresenta como um espaço de sistematização de saberes não necessariamente científicos, produzidos em espaços físicos diversos, já que podem ser construídos no diálogo com os movimentos sociais, nas famílias, em espaços culturais e políticos (MUNARIM, 2011).

É a valorização desses diferentes saberes que faz a educação do campo ter/ser uma política educativa identitária, resgatando elementos que privilegiam o ser humano na sua integralidade, contribuindo para uma melhor qualidade de vida ao instrumentalizá-lo para intervenção e transformação da sua realidade e garantindo, assim, a construção da sua cidadania.

## Considerações Finais

Os avanços obtidos a partir das discussões articuladas nacionalmente vão desde a obtenção de marcos legais a programas educacionais que legitimam a identidade do sujeito do campo como componente essencial para o seu processo formativo.

Diante disso, fica a pergunta: de que forma a práxis pedagógica é capaz de constituir uma metodologia de produção do conhecimento imbricada com os saberes e experiências vividas por esses indivíduos do campo? A resposta aponta para a construção de novos procedimentos metodológicos, os quais permitam a superação da passividade imposta pelo capital, bem como a construção da autonomia necessária para colocar a escola como espaço de transformação social e não como reprodutora de conteúdos curriculares.

Para a democratização do ensino campesino foram incorporadas neste debate algumas adaptações do fazer educativo a fim de

preservar a identidade e a dinâmica da sociedade camponesa:

- Sobre o currículo: os currículos – Ensino Fundamental e Médio – além de apresentarem uma base nacional comum, são complementados por características regionais e locais da sociedade.
- Sobre os conteúdos: não apenas os conteúdos como também as metodologias deverão ser apropriadas às reais necessidades e interesses dos discentes da área rural;
- Organização estrutural: a escola deve apresentar uma forma de organização específica em que suas propostas curriculares sejam condizentes com um calendário escolar elaborado face às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, por exemplo;
- Articulação com o trabalho: reafirmando o protagonismo do homem do campo, a prática de ensino deve ser ajustada à natureza do trabalho na zona rural.

As orientações pautadas aqui contribuem para a superação do antagonismo entre o urbano e o rural, considerando diferentes modos de viver e ampliando, a partir das práticas pedagógicas, os vínculos de pertencimento ao campo. Faz-se necessário a elaboração de políticas públicas que permitam a sobrevivência dos povos do campo, garantindo o acesso não só à educação, como ao trabalho e à saúde no seu próprio território marcado por lutas e conquistas históricas.

## Referências

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. **Educação do Campo**. 2011. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/>>

educacaodocampo/contextualizacao>. Acesso em: 06 jun. 2015.

BOF, A. **A Educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006.

BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo do município de Araraquara. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 160-179, jan./dez. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Presidência da República, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Presidência da

República, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006** - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1LDJZenBR499BR499&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=CNE%2FCEB%2C+2002>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 10**, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. **Ministério Extraordinário da Política Fundiária**, Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_)

nac\_educacao\_reforma\_agraria.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2015.

CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO– CECIERJ (Rio de Janeiro, RJ). **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais**. 2011. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0506.html>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

CORDEIRO, T. G. B. F. O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação do campo. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 15 a 19 outubro de 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <[http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1066\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DEFREN, S. Projeto político pedagógico e educação do campo: um estudo. Sobre o PPP em Santa Rosa de Lima/SC. In: I SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 21 a 22 outubro 2013. Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Sueli%20Defren.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

FERNANDES, E. Desigualdades em campo. **Revista educação online**. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

FERRARO, A. R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

FONSECA, S. F.; AGUIAR, F. R. S. Educação do campo: Revisão crítica do processo de alfabetização na zona rural. In: III CONGRESSO NORTE-MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 13 a 15 setembro de 2011, Montes Claros, 2011. **Anais eletrônicos...** Montes Claros: Unimontes, 2011. Disponível em: <[http://www.copednm.com.br/terceiro/images/anais/alfabetizacao\\_letramento/pdf/samuel\\_ferreira\\_fatima.pdf](http://www.copednm.com.br/terceiro/images/anais/alfabetizacao_letramento/pdf/samuel_ferreira_fatima.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012.

HIDALGO, A. M. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**. Piracicaba. v. 16, n. 2, p. 7-17, jul.-dez. 2009.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA (Brasília, DF). **Histórico do Pronera**. 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

KREMER, A. Anucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: I SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. 4 e 6 novembro de 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/>

poster/GT06-2313--Int.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2015.

LANDGRAF, F. J. **Análise crítica sobre a evasão escolar do campo**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo – EAD) - Universidade Federal do Paraná, Jacarezinho – PR, 2011. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/33068/FABIO%20JESUS%20LANDGRAF.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Evasão escolar (verbeta). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=363>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C.A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. (Mato Grosso). **De tijolo em tijolo, Sem Terra construíram a primeira escola do campo em MT**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/05/06/de-tijolo-em-tijolo-sem-terra-construiram-a-primeira-escola-do-campo.html>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15 n. 1, p. 83-95, 2012.

NASCIMENTO, C. G. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 97-116, 2009.

RODRIGUES, C. Pedagogia de alternância na Educação rural. **Portal Nova Escola**. Publicado em setembro de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SALMAZO, J.; NARDOQUE, S. A educação no campo e evasão escolar no assentamento Itamarati – Ponta Porã (MS). In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 15 a 9 de outubro de 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <[http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1347\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1347_1.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

SCHWENDLER, S. F. Apresentação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 55, p. 15-22, mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 ago. 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG/CRV. Centro de Referência Virtual do Professor. (Belo Horizonte, MG). **Pedagogia de Alternância na Educação Rural**. 2015. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BE5532FD7DE0E47F2B18BB11CBBF6575B262015152347%7D\\_Pedagogia%20de%20altern%C3%A2ncia%20na%20](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE5532FD7DE0E47F2B18BB11CBBF6575B262015152347%7D_Pedagogia%20de%20altern%C3%A2ncia%20na%20)

[Educa%C3%A7%C3%A3o%20Rural.pdf](http://www.unb.br/educacao/alternancia/alternancia_rural.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SIFUENTES, M. **Direito Fundamental à educação**: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.

SOUZA, A. A.; SOUSA, T. P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo e prática pedagógica**. 2009. Monografia (Especialização em Educação Ensino de Geografia e História) -Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, Umuarama - PR, 2009.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesq**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, ago. 2008.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL - UNEFAB (Orizona-Goiás) **Audiência Pública na Câmara dos Deputados discute financiamento dos CEFFAs**. 2015a. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2015/06/audiencia-publica-na-camara-dos.html#more>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. 2015b. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.Vb5bKvIViko>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB (Brasília, DF). **Educação do Campo**. 2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/>

aluno\_de\_graduacao/cursos/educacao\_do\_campo>. Acesso em: 02 ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (Cascavel, PR). **Pedagogia para educadores do campo**. 2015. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/cvl-pedagogiacampo.asp>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL– UFRGS (Porto Alegre, RS). **Informações sobre o curso de licenciatura em educação no campo**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/processos-seletivos/informacoes-sobre-o-curso-de-licenciatura-em-educacao-no-campo-1>>. Acesso em: 02 ago. 2015.