



**Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)**

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P964	Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-553-2 DOI 10.22533/at.ed.532192108 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO SERTÃO PARAIBANO	
Vitor Abílio Sobral Dias Afonso Lilian Maria Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.5321921081	
CAPÍTULO 2	14
A IOT NAS BASES TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDADES DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A JOVENS E ADULTOS	
Romeu Afecto Jane Cardote Tavares Adriana Aparecida de Lima Terçariol	
DOI 10.22533/at.ed.5321921082	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA EDUCATIVO-PROGRESSIVA AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NO ENSINO DA DISCIPLINA CONTABILIDADE GERAL E DE CUSTOS	
Alexandre César Batista da Silva Umbelina Cravo Teixeira Lagioia Elyrouse Cavalcante de Oliveira Francivaldo dos Santos Albuquerque Maria do Socorro Coelho Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.5321921083	
CAPÍTULO 4	37
AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL	
Ubaldo de Jesus Fonseca Mário Marcos Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.5321921084	
CAPÍTULO 5	49
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL	
Ivete Janice de Oliveira Brotto Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes Rosane Toebe Zen Tatiana Marchetti	
DOI 10.22533/at.ed.5321921085	
CAPÍTULO 6	60
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – UMA TRAMA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO	
Luciana Cordeiro Limeira	
DOI 10.22533/at.ed.5321921086	

CAPÍTULO 7	74
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- SAEB	
Mirian Souza da Silva Cleudilanda Paula Pimenta Maria Dulciléa Bezerra Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.5321921087	
CAPÍTULO 8	86
BASES TEÓRICAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA	
Cinthya Maduro de Lima Dinair Leal da Hora	
DOI 10.22533/at.ed.5321921088	
CAPÍTULO 9	98
CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ESTADO DO CEARÁ	
Ana Cláudia Farias Gomes Brena Samyly Sampaio de Paula Nery Lourdes Braz de Sousa Renata Faustino dos Santos Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.5321921089	
CAPÍTULO 10	105
CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Angélica Tommasini Luciane Inocente Ana Sara Castaman	
DOI 10.22533/at.ed.53219210810	
CAPÍTULO 11	115
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Rodrigo Simão Camacho Bernardo Mançano Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.53219210811	
CAPÍTULO 12	137
CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA	
Ana D’Arc Martins de Azevedo Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210812	
CAPÍTULO 13	149
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Dejacy de Arruda Abreu Ozerina Victor de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210813	

CAPÍTULO 14	161
DIFICULDADES PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Adonias Guimarães de Santana Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti José Santos Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210814	
CAPÍTULO 15	174
DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	
Aguinaldo da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.53219210815	
CAPÍTULO 16	184
DOCÊNCIA NO BRASIL – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDOS NA RBEP (1944 A 1946) AOS ATUAIS	
Maria Dulciléa Bezerra Chaves Mirian Souza da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53219210816	
CAPÍTULO 17	196
EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM DESAFIO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Natanael Pereira da Silva Sônia Regina Basili Amoroso	
DOI 10.22533/at.ed.53219210817	
CAPÍTULO 18	209
EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Juliana Maria Quiezi	
DOI 10.22533/at.ed.53219210818	
CAPÍTULO 19	218
EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Gilson Luiz Rodrigues Souza Tiago Mendes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210819	
CAPÍTULO 20	227
ESTÉTICAS TECNOLÓGICAS, PERCEPÇÕES SENSÍVEIS E ARTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO	
Aliana França Camargo Costa Ana Lara Casagrande	
DOI 10.22533/at.ed.53219210820	
CAPÍTULO 21	236
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES ADOLESCENTES	
Lisliê Lopes Vidal Edna Rosa Correia Neves	
DOI 10.22533/at.ed.53219210821	

CAPÍTULO 22	251
ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS	
Luíza Selis Santos Santana	
DOI 10.22533/at.ed.53219210822	
CAPÍTULO 23	263
EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS SOBRE CONSCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA INTERVENÇÃO DA EDUCADORA MARIBEL BARRETO	
Juliana Costa	
DOI 10.22533/at.ed.53219210823	
CAPÍTULO 24	275
FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE RECORTE TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	
Heliasmyne Asthiliem Nascimento de Almeida	
Edir Vilmar Henig	
DOI 10.22533/at.ed.53219210824	
CAPÍTULO 25	287
FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS	
Luciene de Moraes Rosa	
Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci	
Marly Augusta Lopes de Magalhães	
Elídia Paula Cristino Bernardes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53219210825	
CAPÍTULO 26	296
IMPORTÂNCIA DA ARTE E DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Adrielly Ferreira Silva	
Augusto Monteiro Souza	
Rivete Silva Lima	
Nadja Larice Simão Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.53219210826	
CAPÍTULO 27	309
INDICADORES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM QUESTÃO	
Josimar de Aparecido Vieira	
Marilandi Maria Mascarello Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210827	
CAPÍTULO 28	326
INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DO REDUCIONISMO À MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA	
Ana Cristina Souza dos Santos	
Akiko Santos	
DOI 10.22533/at.ed.53219210828	

CAPÍTULO 29	338
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO	
Marilete Terezinha Marqueti de Araujo	
Taís Wojciechowski Santos	
Ricardo Antunes de Sá	
DOI 10.22533/at.ed.53219210829	
CAPÍTULO 30	349
INTRODUZINDO O DESIGN DE INTERAÇÃO NO CURSO DE EDITORAÇÃO: CRIATIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS DE ÚLTIMA GERAÇÃO	
Maria Laura Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.53219210830	
SOBRE OS ORGANIZADORES	362
ÍNDICE REMISSIVO	363

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rodrigo Simão Camacho

Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) –
Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD).

Bernardo Mançano Fernandes

Cátedra Unesco de Educação do Campo e
Desenvolvimento Territorial – Universidade
Estadual Paulista – UNESP.

RESUMO: Este artigo apresenta um debate teórico a respeito dos paradigmas da Questão Agrária e da Educação do Campo, explicitando os processos teóricos de construção de diferentes interpretações a partir das vertentes proletarista e camponesa do Paradigma da Questão Agrária. A discussão entre estas vertentes é analisada neste artigo em que comentamos o trabalho de Albuquerque (2011), que a partir de um referencial equivocado não compreende a realidade em que está sendo construído paradigma da Educação do Campo. São posturas ortodoxas que não contribuem para o avanço da Educação do Campo e por essa razão devem ser contestadas. Durante os vinte anos de existência da Educação do Campo, as críticas ortodoxas produzidas desde o paradigma da Questão Agrária são mínimas, mas as consideramos importantes no debate teórico. Inclusive para mostrar suas falácias e sua decadência na academia e nos

movimentos, em que os postulantes de posturas ortodoxas são inexpressivos. Este não é um artigo polêmico, é um artigo contundente que demarca uma posição teórica numa postura crítica à crítica ao paradigma da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Debate Paradigmático, Educação do Campo, Paradigma da Questão Agrária.

ABSTRACT: This article presents a theoretical debate about the paradigms of the Agrarian Question and the Education for the Countryside, explaining the theoretical processes of construction of different interpretations from the proletarian and peasant strands of the Agrarian Question Paradigm. The discussion between these aspects is analyzed in this article in which we comment on the work of Albuquerque, 2011, that from a mistaken referential does not understand the reality in which the Education for the Countryside paradigm is being constructed. These are orthodox positions that do not contribute to the advancement of Education for the Countryside and for this reason, must be answered. During the twenty years of Education for the Countryside, the Orthodox criticisms produced since the Agrarian Question paradigm are minimal, but we consider them important in the theoretical debate. Even to show their fallacies and their decadence in the academy

and movements, in which the postulants of orthodox positions are inexpressive. This is not a controversial article, it is a strong article that demarcates a theoretical position in a critical posture to the critique of the Education for the Countryside paradigm.

KEYWORDS: Paradigmatic Debate, Education for the Countryside, Agrarian Question Paradigm

RESUMEN: Este artículo presenta un debate teórico acerca de los paradigmas de la Cuestión Agraria y de la Educación del Campo, explicitando los procesos teóricos de construcción de diferentes interpretaciones a partir de las vertientes proletarista y campesinista del Paradigma de la Cuestión Agraria. La discusión entre estas vertientes es analizada en este artículo en que comentamos el trabajo de Albuquerque, 2011, que a partir de un referencial equivocado no comprende la realidad en que se está construyendo paradigma de la Educación del Campo. Son posturas ortodoxas que no contribuyen al avance de la Educación del Campo y por esa razón deben ser contestadas. Durante los veinte años de existencia de la Educación del Campo, las críticas ortodoxas producidas desde el paradigma de la cuestión agraria son mínimas, pero las consideramos importantes en el debate teórico. Incluso para mostrar sus falacias y su decadencia en la academia y en los movimientos, en que los postulantes de posturas ortodoxas son inexpressivos. Este no es un artículo polémico, es un artículo contundente que demarca una posición teórica en una postura crítica a la crítica al paradigma de la Educación del Campo.

PALABRAS CLAVE: Debate Paradigmático, Educación del Campo, Paradigma de la Cuestión Agraria

O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este artigo apresenta um debate teórico a respeito dos paradigmas da Questão Agrária e da Educação do Campo, explicitando os processos teóricos de construção de diferentes interpretações a partir das vertentes proletarista e campesinista do Paradigma da Questão Agrária (PQA). A discussão entre estas vertentes é analisada neste artigo em diálogo com o trabalho de Albuquerque (2011, 2013), argumentando que a partir de um referencial equivocado, não compreende a realidade em que está sendo construído o paradigma da Educação do Campo. O processo de construção e consolidação da Educação do Campo somente pode ser compreendido a partir do Paradigma da Questão Agrária, explicando – o a partir das relações sociais no campo nas disputas territoriais entre os modelos de desenvolvimento camponês e capitalista. Procurar compreender a Educação do Campo separando-a da Questão Agrária será um trabalho incompleto. Partimos da perspectiva de que o Paradigma da Questão Agrária é formado por autores que entendem que a *Questão Agrária* é um *problema estrutural*, logo, somente poderá ser resolvido com a *luta contra o capitalismo*, defendendo a necessidade de superação do mesmo. Os elementos de análise principais presentes neste paradigma são: a luta de classes, o conflito, as

disputas e a superação do capitalismo (FERNANDES, 2008; CAMACHO, 2014).

Neste paradigma, o fim ou permanência camponesa no capitalismo é uma problemática discutida desde as obras seminais deste paradigma. A primeira concepção presente na primeira obra que originou o Paradigma da Questão Agrária: “A Questão Agrária” de K. Kautsky é a afirmação de que o desenvolvimento do capitalismo no campo tende a, necessariamente, *expropriar* o campesinato e *proletarizá-lo*, ou seja, ocorrerá uma inevitável *destruição do campesinato* (KAUTSKY, 1980). A destruição pela proletarianização é a lógica defendida pela *vertente proletarista* do Paradigma da Questão Agrária.

Todavia, existe outra vertente, no qual somos parte desta, que defende a existência da *recriação camponesa*. É o que estamos denominando de a vertente camponista do PQA. Esta entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um *movimento desigual e contraditório* (OLIVEIRA, 2004). Isso significa que existe um processo de produção de capital por meio de *relações não-capitalistas* (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 2004). Por isso, o campesinato é uma *classe social* e um *modo de vida* heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na *contradição estrutural* e por meio da *compra, da luta pela terra e da sua resistência ao capital* (SHANIN, 2008; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 2008; ALMEIDA, 2006).

No PQA, a integração ao capital é sinônimo de *subalternidade* ao capital, no interior de um processo de produção de capital por meio de relações sociais não capitalistas (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 2004). Nesses processos, o camponês não é expropriado, mas sua renda fica subordinada ao capital ao repassar o produto do seu trabalho para o capitalista (OLIVEIRA, 2004). Essa parte da renda camponesa, que é apropriada pelo capitalista, é utilizada por este para reprodução/acumulação de capital (MARTINS, 1981). Apesar de permitir que o campesinato continue se reproduzindo, essa condição faz com que o camponês se reproduza numa situação precária, daí a necessidade de uma ruptura com o capital (ALMEIDA, 2006).

Essa interpretação do PQA está relacionada ao fato de que para os pesquisadores deste paradigma o *problema do campesinato é estrutural* (FERNANDES, 2008), por isso, ele só pode ser resolvido com a *ruptura* das estruturas socioeconômicas vigentes.

A *resistência* também é um conceito presente no PQA, na perspectiva do debate da permanência camponesa pela luta na/pela terra-território. Esses processos estão, assim, diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato e seus territórios. Sendo assim, a resistência diz respeito a todo embate do campesinato frente às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território camponês (CAMACHO, 2014).

No PQA temos a crítica ao modelo vigente, principalmente, aos impactos

socioterritoriais causados pela expansão do agronegócio, e a perspectiva de *superação* desse modelo apontando para a possibilidade e a necessidade de construção de um outro modelo, por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais.

A Educação do Campo se encontra no centro deste debate que envolve opções teóricas, políticas e ideológicas que estão presentes nas disputas em torno dos paradigmas acadêmicos, das políticas públicas e das *disputas territoriais* entre o agronegócio e o campesinato, envolvendo nesse processo: a universidade, o Estado e os movimentos sociais. Esses conflitos fazem parte de um mesmo conjunto estrutural de processos dinâmicos que envolvem a insuperável questão agrária no interior do modo de produção capitalista (CAMACHO, 2014; FERNANDES, 2008).

A criação de um projeto de Educação do Campo está relacionado com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais¹ camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desenvolvem em acampamentos e assentamentos. Elas foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Com os esforços conjuntos de algumas entidades, formaram em 1998 a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Este movimento foi criado para fazer frente à realidade de abandono da educação no campo por parte do Estado. Começaram a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades rurais. O silêncio, esquecimento, e até mesmo a falta de interesse em comunidades rurais em pesquisas sociais e educacionais era (e continua sendo) um ponto preocupante. Por isso, o movimento foi criado para relatar esse silêncio e o esquecimento das instituições que estudam as questões sociais e educacionais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; ARROYO, 2004; CAMACHO, 2014).

A primeira conferência nacional chamada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia - GO, em 1998. As entidades que promoveram este evento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA) (CAMACHO, 2014).

As razões que estão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de exclusão dos habitantes do campo. A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra de

1. Segundo Fernandes (2005), *movimentos socioterritoriais* é um conceito criado para explicar a *produção/construção/transformação dos territórios* pelos movimentos sociais que têm o território como condição de existência, como os movimentos camponeses, indígenas e quilombolas.

trabalho (CAMACHO et al., 2015). O contexto de luta pela Educação do Campo ocorreu, primeiramente, pela marginalização social e educacional, no qual, viviam/vivem os moradores do campo. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio (CALDART, 2005; CAMACHO, 2014).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é uma outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela/na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto modo de vida e classe social (CAMACHO, 2014).

A partir destas características inerentes a gênese e consolidação da Educação do Campo, é possível entender a existência da relação intrínseca entre a vertente camponista do PQA e o Paradigma Originário da Educação do Campo. Só se é possível pensar a construção da *Educação do Campo libertadora*² a partir dessa interpretação da realidade do campo. Esta concepção, ao entender o desenvolvimento do capitalismo no campo, como produto do seu processo desigual e contraditório, permite pensar a possibilidade de reprodução do campesinato. Obviamente, esta é condição primordial para podermos construir a Educação do Campo: *sem camponeses não há Educação do Campo*.

Outra característica fundamental desta vertente é a afirmação da permanência camponesa no campo por meio da luta e a resistência contra o capital. Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção da educação adequada às especificidades do campesinato. Não faz sentido pensar a construção da educação para o modo de vida e a classe social que estaria condenada ao desaparecimento, mesmo que este não seja o desaparecimento físico, mas de sua condição de *modo de vida* e de *classe camponesa*.

Partindo do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territorial antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim de defesa dos interesses das classes subalternas (MENEZES NETO, 2009).

2. Pensando a partir da Pedagogia de Paulo Freire (1983).

A Educação do Campo deve ser entendida na contradição da *luta de classes*, como estratégia de luta dos movimentos sociais, visando a *emancipação*, como formação humana, *conflituosa*, porque o campo está em conflito (MICHELLOTTI *et al.*, 2010).

Dessa forma, se faz necessário reafirmarmos a essência da gênese do Movimento de Educação do Campo neste momento histórico de disputa da concepção de Educação do Campo por dois projetos distintos de sociedade. A essência da concepção de Educação do Campo foi gerada na prática de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital. A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, desembocando na disputa por territórios materiais-imateriais, entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamenta a produção de nossa análise teórica a respeito do campo e da Educação do Campo. A contradição de classe, movimento da história, resulta na produção de paradigmas educacionais a partir de diferentes perspectivas. Dessa maneira, temos que delimitar claramente o território teórico da Educação do Campo, na perspectiva revolucionária, fazendo-se necessário que a produção do conhecimento esteja ligada à luta de classes, assim como na perspectiva do PQA (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014).

Para Molina (2012) e Caldart (2010), alguns órgãos públicos difundem um modelo de Educação do Campo, muitas vezes, afastado dos movimentos sociais e de suas bandeiras de luta e, tendem, ideologicamente, excluir a questão do conflito presente no campo, pois o enxergam como negativo, devendo ser eliminado do debate da Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. Estas ações não dizem respeito ao Paradigma Originário da Educação do Campo. Não se pode retirar da Educação do Campo o objetivo de construção de outro projeto de sociedade, nem é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução.

Na Educação do Campo, construída a partir do Paradigma da Questão Agrária, “ao contrário daquela perspectiva negativa dos *conflitos*, é preciso reconhecer sua dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de *superações*, de *mudanças*, de *transformações*” (MOLINA, 2012, p. 592, grifo nosso). Além da conflitualidade, como característica inerente à Educação do Campo, entendemos que se a mesma estiver desvinculada das lutas dos movimentos socioterritoriais, não será considerada como verdadeiramente a Educação do Campo. Os camponeses são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos à lógica estrutural destruidora do modo de produção capitalista, principalmente, sob a forma moderna e bárbara do agronegócio. Logo, a Educação do Campo, construída

juntamente com os movimentos socioterritoriais, passa a ser *produto e instrumento* de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo (CAMACHO, 2014).

Dessa maneira, o Movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a *identidade territorial* dos povos do campo na perspectiva classista – da *classe territorial camponesa*– cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agronegócio –, condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria ou subalterniza o campesinato. Esta perspectiva explicita a conflitualidade inerente ao capitalismo e legitima a luta dos sujeitos oprimidos pela conquista de seus direitos: terra, educação, reconhecimento cultural, étnico etc. (BATISTA, 2007).

Segundo Leher (2007), a educação vinculada aos movimentos sociais trouxe o espaço privilegiado para os movimentos na “batalha das ideias”, na produção de conhecimento contrapondo-se ao neoliberalismo. Por isso, é indispensável o estabelecimento de diálogos entre a educação e os movimentos sociais, incitando nova *práxis* e estabelecendo nova epistemologia. A nova *práxis* advinda deste diálogo entre os movimentos sociais e a universidade deve colaborar na ruptura com 5 elementos presentes na realidade: *a colonialidade, o capitalismo, a supressão do público, o eurocentrismo e a perda de autonomia dos movimentos sociais*.

Caldart (2010) elabora uma síntese para pensarmos quais são as características centrais desta Educação do Campo que defendemos. Ela aponta cinco elementos centrais. Primeiro, é a relação entre a particularidade e a universalidade, a Educação é particular, mas busca a inserção na universalidade enquanto novo projeto de sociedade. Segundo, ela nasce da experiência de classe dos movimentos camponeses, mas inclui na luta outras classes subalternas. Terceiro, a Educação do Campo mescla a radicalidade pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses com a luta por políticas públicas. Quarto, a Educação do Campo é um projeto pedagógico da educação formal escolar e, concomitantemente, da educação não-formal, também. Quinto, a Educação do Campo é a luta pelo acesso das classes subalternas ao conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, critica o paradigma de produção de conhecimento científico eurocêntrico-colonialista dominante que desconsidera o conhecimento popular produzido pelos sujeitos do campo na lógica não-capitalista.

CRÍTICA À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A vertente camponista do Paradigma da Questão Agrária tem um discurso, também, que se contrapõe a vertente proletarista advinda do marxismo ortodoxo agrário. Temos duas formulações críticas a Educação do Campo advindas dessa vertente. A primeira é a acusação de que a Educação do Campo seria um Movimento

educacional **conservador** porque se subordinaria a um Estado que é, essencialmente e hegemonicamente, burguês. A segunda acusação é a de que a Educação do Campo estaria propondo uma **fragmentação** na luta da classe trabalhadora e, mais do que isso, priorizando sujeitos politicamente **reacionários** como são os camponeses. Em outras palavras:

[...] já integra o percurso da Educação do Campo um movimento de crítica teórica vindo de setores de esquerda, notadamente acadêmicos. [...]. Estou me referindo a dois tipos de críticas que têm aparecido em alguns textos ou exposições mais recentes, pontuais: uma, a de que a Educação do Campo seria **politicamente conservadora** por se “misturar” com o **Estado (burguês)** e então não ter como portar objetivos de transformação social. E a outra, a de que a especificidade a condena a ser **divisionista da classe trabalhadora** e, pior, trabalhando com a parcela dos camponeses, só pode ser **reacionária**. (CALDART, 2010, p. 121, grifo nosso).

Roseli Salete Caldart (2010) considera que estas posições são fortemente idealistas, pois não admitem a possibilidade de que um movimento social, como o MST, de base social camponesa, pode radicalizar as lutas de enfrentamento direto com o capital e, ao mesmo tempo, aceitar participar de debates de formulação de políticas públicas de educação.

Temos como exemplo de críticas à Educação do Campo, o trabalho de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011; 2013), cujo foco é a crítica à **fragmentação idealista da realidade** feita pela Educação do Campo, a partir da análise de estudos em nível de teses e dissertações³. Seu trabalho tem como pressupostos as teorias educacionais e pedagógicas pautadas no princípio educativo do trabalho: a Pedagogia Socialista e, sobretudo, a **Pedagogia Histórico-Crítica**, cuja principal referência é Dermeval Saviani (2003). A Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípios centrais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; a conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003). Apoiar-se, enquanto teoria do conhecimento no materialismo histórico dialético e com relação à teoria do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural (Leontiev e Vigotsky). Para Joelma de Oliveira Albuquerque, estas são as teorias educacionais e pedagógicas que deveriam ser a principal referência na qual a Educação do Campo poderia se apoiar para cumprir “a

3. Uma que serviu de referência para esta foi: **O limite da política no embate de projetos da educação do campo** de Mauro Tilton (2010). Nesta tese, o autor, após fazer um estudo da coleção “Por uma Educação do Campo”, conclui que há uma predominância de teorias pós-modernas na construção teórica da Educação do Campo. Todavia, entendemos que aquilo, na verdade, que o autor está chamando de teoria pós-moderna, por tratar das especificidades territoriais do campesinato, é a tendência campesinista do PQA. Portanto, é uma tendência marxista e não pós-moderna.

função social de proporcionar a apropriação da base técnica e científica do trabalho enquanto atividade fundante da cultura humana”. Para a autora, somente com estes pressupostos educacionais-pedagógicos é que a Educação do Campo poderia cumprir uma tarefa revolucionária, que é “[...] acirrar as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, sem o que esta proposição nascida no seio das lutas da classe trabalhadora, adquire um caráter contra-revolucionário” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156).

Consideramos que, sem retirar a importância da contribuição dessas teorias educacionais-pedagógicas críticas e contra-hegemônicas para a Educação do Campo, discordamos de terem negligenciado a importância da Pedagogia Libertadora-Freireana e da Pedagogia do Movimento que são partes inerentes a Educação do Campo. Sem as mesmas, esta não existiria enquanto conhecimento científico-acadêmico. Outra perspectiva que permite pensar a construção da Educação do Campo como um instrumento de luta, destoando de tendências ortodoxas, é a interpretação da educação como sendo não apenas reprodutora da lógica capitalista neoliberal vigente, mas como sendo, também, um **instrumento de libertação**. Essa concepção pode ser construída, principalmente, a partir da **Pedagogia Libertadora de Paulo Freire**, que entende que a educação é um dos elementos fundamentais do processo de humanização, conscientização e de construção de uma outra realidade a partir da luta das classes subalternas. De acordo com Laís M. Sá e Mônica C. Molina (2010), a perspectiva transformadora está no cerne da Educação do Campo. Ela permite o resgate da dimensão política da educação. Dimensão esta que na década de 1980 pautava a Educação Popular com Paulo Freire, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético⁴. Este referencial permite a crítica ao neoliberalismo e a desconstrução da ideia do fim da história.

O trabalho de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011, 2013) teve como objetivo geral, criticar teses e dissertações sobre a Educação do Campo, apontando limites e possibilidades para a formação científica-técnica-política coerentes com a necessidade de formação da classe trabalhadora em luta, no contexto da crise estrutural do capital e, conseqüentemente, período de transição. A metodologia foi à análise de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2007, cujas informações estavam disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes coletadas no período entre julho de 2008 e maio de 2009.

Com relação aos seus objetivos específicos, vamos destacar os três principais. Sendo que concordamos, parcialmente, com os dois primeiros e discordamos do terceiro. O primeiro diz respeito à crítica às teorias que negam a luta de classes. Também, concordamos que a Educação do Campo deve ser construída tendo como base teorias que defendem a existência da luta de classes e a superação do capitalismo. Porém, não desconsideramos as outras formas de opressão e conflitos existentes na sociedade, como gênero, raça, etnia etc. O segundo é a

4. Como afirma Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (2007): “Paulo Freire é um filósofo da práxis”.

crítica às pedagogias reacionárias advindas de influência escolanovistas. Também, concordamos que esta não deve ser à base da Educação do Campo, todavia, defendemos a Pedagogia Libertadora-Freireana e a Pedagogia do Movimento, como concepções críticas-emancipatórias.

No que diz respeito às teorias do conhecimento, criticar aquelas identificadas como perspectivas teóricas pós-modernas, e de tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neweberianismo), que **negam a existência das classes**, a história e corroboram para a manutenção do status quo quando silenciam, ocultam ou **criticam a possibilidade de superação do capitalismo** enquanto sistema sociometabólico que destrói a natureza, o homem e o trabalho.

Do ponto de vista da teoria educacional e pedagógica, criticar as 'pedagogias do aprender a aprender', pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à **pedagogia da Escola Nova**, pautadas na teoria do Capital Humano que veicula as ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade.(ALBUQUERQUE, 2011, p. 226, grifo nosso).

O terceiro objetivo é àquele, pelo qual, vamos centrar a nossa análise crítica, pois este demonstra a tendência proletarista do PQA presente em sua argumentação. É a negação da existência de relações não-capitalistas no campo: **“questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram”**. Há, também, um equívoco teórico-político-ideológico-metodológico em sua afirmativa, tendo em vista que esta não é uma concepção idealista da realidade, mas sim, uma concepção advinda do marxismo heterodoxo que estamos denominando de vertente camponista do PQA. A tese do movimento desigual-contraditório-combinado do desenvolvimento do capitalismo é defendida por importantes teóricos tendo como base o materialismo histórico-dialético. O capitalismo não transforma todas as relações em relações tipicamente capitalistas, pois seu desenvolvimento não é uniforme. Conceber esta interpretação como idealizada, é desqualificar e chamar de idealistas autores marxistas como Rosa Luxemburgo (1985) (a primeira a afirmar que **a acumulação do capital não pode existir sem as formações não-capitalistas**), Teodor Shanin (2005; 2008), Samir Amin e Kostas Vergopoulos (1977), José de Souza Martins (1981), Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997, 1999, 2004) etc. Conceitos geográficos como a monopolização do território e a territorialidade do capital, explicam esta realidade. Vejamos as palavras da autora:

No que se refere ao modo de produção, partir de uma crítica à **idealização da fragmentação campo-cidade**, e ainda mais, da **fragmentação do campo em campo do agronegócio, e campo da agricultura familiar ou camponesa**, uma vez que a relação entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, em nossa avaliação, é uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital, pois não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica. Esta compreensão permite **questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram**.(ALBUQUERQUE, 2011, p. 226-227, grifo nosso).

A conclusão que a autora chega é que a produção científica a respeito da Educação do Campo no Brasil faz uma análise idealizada acerca do desenvolvimento do capitalismo no campo, a despeito desta produção apresentar contribuições significativas para o processo revolucionário:

1) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica **dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção e sua expressão no campo** (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do 'mercado de terras'), ou seja, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo sintonizado com os processos de apropriação da cultura humana necessários à classe trabalhadora na transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.

2) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais **é possível identificar contribuições significativas** acerca da necessidade e possibilidade da apropriação da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção. (ALBUQUERQUE, 2011, p.232, grifo nosso).

A respeito da crítica à fragmentação espacial em campo do agronegócio e campo do campesinato, a autora se remete, sobretudo, a esta formulação dos antagonismos existentes no campo, descritos por Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2004, p. 85):

CAMPO DO AGRONEGÓCIO

Monocultura – commodities
Paisagem homogênea e simplificada
Produção para exportação (preferencialmente)
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas
Erosão genética
Tecnologia de exceção com elevados nível de insumos externos
Competitividade e eliminação de empregos
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social.
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas
Campo com pouca gente
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)
Paradigma da educação rural

CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA

Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem heterogênea e complexa
Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local
Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia apropriada, apoiada no saber local com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.
Trabalho familiar e geração de empregos
Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural.
Campo com muita gente, com casa, com escola...
Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigmas da Educação do Campo

Perda da diversidade cultural

Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesias – música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...

AGRO-NEGÓCIO

AGRI-CULTURA

É óbvio que não podemos generalizar as análises no que concerne a agricultura camponesa, tratando essa problemática a partir de uma análise idealista e simplista, pois a própria lógica de mercado impõe a produção em escala a muitos camponeses como uma das únicas alternativas para que essa produção chegue ao mercado consumidor. Por isso, não é raro ver os camponeses ocupados com uma única atividade comercial. Todavia, esta realidade revela a subalternidade camponesa ao capital e a territorialidade do capital em território camponês, que está confirmando a necessidade de luta contra o capital, a fim de libertar o campesinato dessa sujeição imposta pelo capital.

Mas, a análise da autora é diferente, sua análise parte do princípio **evolucionista unilateral e homogeneizador** do capital, de que as forças produtivas chegaram ao ápice de seu desenvolvimento (técnico-científico), e isto faz com que o capitalismo já seja uma totalidade, ou seja, não há mais relações não-capitalistas, logo, os camponeses já se tornaram proletários via processo de industrialização, como previa Karl Kautsky (1980). Vejamos em suas palavras:

Considera-se que com a reorganização do campo a partir da perspectiva do agronegócio, **os camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos**, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade, inclusive a fome. Isso quando não são simplesmente expropriados de qualquer possibilidade de trabalho. Estes fatos demonstram um antagonismo, mas não uma contradição entre campo e cidade. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156, grifo nosso).

Desta forma, sobram elementos para questionarmos qual é o limite entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, que em nossa avaliação se torna uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital. Não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, o que nos impede de considerar a existência de um campo do agronegócio, e um campo da agricultura camponesa, **dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica.** [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 230, grifo nosso).

Temos duas divergências nesta análise feita pela autora. A primeira é o fato de que o campesinato continua existindo, porque no processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ocorrem tanto a **destruição do campesinato**, como sua **recriação**. Como aponta Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997, 1999, 2004) houve desde 1965 um **aumento do número de estabelecimentos controlados por posseiros no Brasil**, mesmo sendo esse período marcado pela expansão do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, principalmente, pela urbanização e pela industrialização nacional. A segunda divergência que temos com relação a

esta assertiva é a interpretação de que as relações de trabalho camponesas são as mesmas que as relações de trabalho do proletariado. O trabalho camponês não é alienado. Ele não vende sua mão-de-obra para o capital como o proletariado. O produto de seu trabalho não é alheio ao mesmo. Sua subalternidade ao capital se dá de maneira distinta do proletariado. O camponês vende o produto de seu trabalho ao capital, e não o seu trabalho. Diferentemente do proletariado, ele possui seu meio de produção, a terra. “**Não é a sujeição formal do trabalho ao capital**, mas é a **sujeição da renda da terra ao capital**”. Por isso, sua propriedade é “terra de trabalho” e não “terra de negócio”, como já afirmou José de Souza Martins (1981). Por isso, o trabalho camponês é um trabalho não-alienado, não tipicamente capitalista, que, por sua vez, produzem relações sociais e territórios/territorialidades, também, **não-alienadas** (RIBEIRO, 2005) e **não-capitalistas** (FERNANDES, 2009). Por isso, a existência de um campo antagônico entre duas classes sociais, produzindo dois territórios distintos, por classes sociais distintas.

Dessa leitura a respeito do trabalho camponês, temos outra divergência. Entendemos que o trabalho para o educando-camponês segue uma lógica distinta do trabalho do educando-proletariado a partir de dois pressupostos centrais. O primeiro é o fato de o trabalho familiar camponês ser uma necessidade econômica e cultural da classe camponesa. Enquanto necessidade econômica diz respeito ao balanço trabalho-consumo, que nos explica Alexander V. Chayanov (1974). É necessário que todos os membros da família trabalhem para que possa suprir as necessidades alimentares da família. E enquanto necessidade cultural é o fato de o trabalho camponês ter caráter socioeducativo fundamental para família camponesa. Devido a estes dois pressupostos os estudantes-camponeses são, também, trabalhadores familiares. O segundo fator relevante é a condição temporal determinado pela natureza que interfere no tempo do trabalho camponês. Por mais que ciência e a tecnologia tenha conseguido fazer modificações na agricultura, ainda existe um tempo entre o plantio e a colheita a serem respeitados. E nestes dois períodos (plantio e colheita) é quando se necessita de um trabalho intenso da família. Mas, o calendário escolar é produzido a partir de uma lógica de trabalho urbano-industrial, não respeitando a sazonalidade do trabalho camponês. Este fator foi o responsável pela evasão escolar de muitos educandos-camponeses durante estes períodos. Por isso, apesar da discordância da autora, entendemos que esta é uma dimensão concreta da realidade e não é uma visão idealizada do trabalho familiar camponês. Confirmamos, então, que a afirmação de Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999) está coerente com a proposta de Educação do Campo: “ao não valorizar as particularidades culturais do campo, a escola contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola”. Sendo assim, discordamos que “modo de vida e do trabalho no campo se assemelha à da cidade na atualidade” e isto retira a especificidade do trabalho

camponês. Vejamos nas palavras da autora:

Há claramente uma ideia de uma cultura particular do campo que gera valores próprios. Porém esta ideia está ligada a uma **dimensão idealizada do trabalho e do modo de vida no campo**, além de afirmar da **fragmentação campo-cidade**, como se os valores capitalistas diferissem em um ou em outro destes 'pólos' da sociedade, ou que o campo fosse 'blindado' em relação a estes valores, e somente desta forma a referência da educação do campo, poderia ser o próprio campo, sua cultura seus valores etc. [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p.189, grifo nosso).

O paradigma da Educação do Campo tem a proposição de superar a concepção da homogeneização do capital porque tanto o campo quanto a cidade é marcado pela contradição e a **diferencialidade** (FERNANDES, 2004). É o discurso dos defensores do agronegócio que asseveram que o mesmo constitui uma totalidade homogeneizadora do campo e que, portanto, a produção camponesa é uma de suas partes. É nesta perspectiva que nas Diretrizes Operacionais consta a crítica a interpretação de alguns teóricos que entendem que a urbanização é um processo inexorável e a produção camponesa é apenas uma realidade provisória. Segundo o documento esta é uma visão idealista acerca do processo de produção do espaço.

"... a partir de uma visão idealista das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especialidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção". (BRASIL, 2002, p. 33).

A vinculação da autora a vertente proletarista do PQA fica evidente quando ela se utiliza de uma citação de Vladimir I. Lênin para afirmar que é o proletariado que deve conduzir a luta revolucionária. São eles que guiarão as outras classes para fazer a revolução. Esta perspectiva parte do princípio de que os camponeses são uma classe sem consciência de classe. Que não podem formar uma classe para si. É como um "saco de batatas" (metáfora utilizada por Karl Marx se referindo ao campesinato francês). Sujeitos a-políticos, por isso, o máximo que conseguirão é serem guiados pela classe revolucionária, o proletariado. Consideramos que o campesinato ao longo do século XX até o momento tem mostrado sua capacidade revolucionária, participando de diversas revoluções: Mexicana (1910); Russa (1905 e 1917); Chinesa (1921 em diante); Vietnamita (1964); Argelina (1954); Cubana (1958) (ALMEIDA; PAULINO, 2010). A aliança camponesa-operária sempre foi uma bandeira de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Todavia, esta aliança não pode ocorrer com a subalternidade camponesa ao proletariado.

Lênin (1979, p.93), ao elaborar o esboço inicial da resolução geral do Congresso da Internacional Comunista (15 de julho de 1920) quanto à questão agrária, demonstrou que as massas trabalhadoras do campo não tem outra salvação senão selar uma aliança com o proletariado comunista e apoiar abnegadamente sua luta revolucionária para derrubar o jugo dos latifundiários (grandes proprietários agrários) e da burguesia. Considerava que as massas trabalhadoras e exploradas

do campo, que **o proletariado urbano deve conduzir à luta** ou, pelo menos, atrair para o seu lado [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 165, grifo nosso).

O fato de a Educação do Campo significar um recorte de **classe**, não significa que a mesma esteja fazendo uma **fragmentação da realidade**. O recorte de classe não é a negação da **diversidade** dos sujeitos, nem é a negação da **universalidade** da formação humana que envolve o projeto educativo. A sua **particularidade** é o vínculo com sujeitos concretos em seus territórios. E a universalidade é o projeto de criação de outra sociedade construída coletivamente que implica numa formação humana geral. Compondo assim, um diálogo entre a **particularidade** e a **universalidade**.

A Educação do Campo assume sua **particularidade**, que é o vínculo com **sujeitos sociais concretos**, e com um **recorte específico de classe**, mas sem deixar de considerar a dimensão da **universalidade**: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o **diálogo** com a teoria pedagógica desde a **realidade particular dos camponeses**, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. [...]. (CALDART, 2005, p. 1, grifo nosso).

A partir da Educação do Campo podemos pensar “[...] a educação (que é um processo universal) desde uma **particularidade**, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]”. (2005, p. 1, grifo nosso). Não podemos confundir essa posição com a visão **pós-moderna** que defende a eliminação do universal em favor do particular. Onde, ideologicamente, o particular se sobressai em detrimento do universal (CALDART, 2010).

A última questão a ser debatida, e a mais geográfica de todas, trata da crítica à fragmentação espacial campo-cidade. Temos que esclarecer que esta não é a intenção da Educação do Campo. Se existem teses defendidas sobre a Educação do Campo que defendem esta dicotomia, é um equívoco. A defesa da Educação do Campo é pela **unidade na diversidade**. Vamos entender como esta relação ocorre.

Partimos do pressuposto que o espaço é uma totalidade e, logo, não existe isolamento numa relação social por menor que pareça, ou seja, não existe a possibilidade de que uma relação não esteja incluída em relações globais porque qualquer relação social por mais isolada que seja em sua aparência, contém partes de relações globais. Por isso, as relações sociais que envolvem uma comunidade camponesa, em qualquer lugar do Brasil, não se restringem ao entorno territorial de onde vive esta comunidade, mas, sim, envolve processos mais abrangentes que ultrapassam os “muros” invisíveis desse território (CAMACHO, 2008). Corroborando neste sentido, Milton Santos afirma:

A relação social, por mais parcial ou mais pequena que pareça, contém partes das relações que são globais [...] Por exemplo, a história que passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe, aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente [...]. (1998, p.57-58).

Não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a **ciência, a técnica e a informação** nos trouxeram um momento diferente para a humanidade (SANTOS, 2001), onde as relações socioeconômicas estão mundializadas, ou seja, é o ápice da internacionalização do capital. Destacamos, por isso, que não consideramos o local como um espaço isolado constituído de relações autônomas/independentes do espaço global, pois, dessa maneira, estaríamos construindo uma **fragmentação espacial** (STRAFORINI, 2004). Numa economia globalizada, o processo econômico fica cada vez mais evidenciado nas transformações territoriais. Neste processo, as lógicas externas é que passam a comandar (SANTOS, 2001). E são essas lógicas globais de maneira desigual e combinada que passam a orientar as modificações do campo em todo o território nacional. Ocorre, assim, a interferência de uma territorialidade externa nos territórios camponeses⁵.

Quanto a essa interferência externa na territorialidade de determinados lugares e suas populações, Claude Raffestin exemplificou com o embate de territorialidades contraditórias entre Sicilianos e o norte da Itália. A territorialidade dos povos é construída no dia-a-dia no processo de produção de suas relações materiais e simbólicas. Todavia, estas dependem, para a sua manutenção/transformação, do embate com as territorialidades impostas externamente, principalmente, pelo capital. Nesta relação dialética de territorialidades internas e externas é que se dá a síntese do modo de vida desses povos.

A territorialidade de um siciliano, por exemplo, é bem constituída pelo conjunto daquilo que ele vive cotidianamente: relações com o trabalho, com o não-trabalho, com a família, a mulher, a autoridade política etc. Entretanto, não é possível compreender essa territorialidade se não se considerar aquilo que a construiu, os lugares em que ela se desenvolve e os ritmos que ela implica. Há a parte interna da territorialidade, o núcleo denso, em certo sentido, e a parte externa, aquela imposta pelos atores não sicilianos. A territorialidade siciliana é uma longa luta para preservar uma identidade, uma diferença, mas é uma luta esgotante contra o norte da Itália. O poder piemontês não obliterou a identidade siciliana, também não modificou sensivelmente as relações ancestrais, mas, ao contrário, bloqueou a evolução da territorialidade e, ao mesmo tempo, foi modificado por essa relação exaustiva. Se o norte impôs à Sicília uma relação dissimétrica no plano econômico, a Sicília, em contraposição, impôs ao norte uma relação conflitual no plano político. A relação Itália–Sicília é a história do choque de duas territorialidades contraditórias, caracterizadas, respectivamente, por uma racionalidade econômica capitalista e uma racionalidade política “feudal” [...]. (1993, p.162).

Para Milton Santos (2008) existem duas ordens que determinam as relações espaciais. São elas, a razão global e a razão local. Em cada lugar elas se superpõem e, num processo dialético, se associam e se contrariam. Apesar de a ordem global buscar impor, a todos os lugares, a sua racionalidade, por outro lado, os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade.

5. Um exemplo disso é a produção do etanol nos territórios camponeses que é comandada por uma territorialidade do capital-globalizado.

Enquanto a ordem global funda escalas externas à escala do cotidiano, tendo como parâmetros a razão técnica e operacional, a linguagem matemática, por outro lado, a ordem local se funda na escala do cotidiano a partir da co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação, a socialização etc. Por isso, ***cada lugar é, concomitantemente, produto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.***

No tocante a ***relação campo-cidade***, a cada dia as antigas e rígidas características utilizadas para diferenciar o rural e o urbano vêm diminuindo, pois a indústria está presente nos dois espaços. Da mesma forma, o trabalhador assalariado reside na cidade, mas, muitas vezes, trabalha como boia-fria no campo. Essas novas relações dão origem ao que Ariovaldo Umbelino de Oliveira vai denominar de unidade dialética ou contraditória, entre o rural e o urbano. Isto quer dizer que as diferenças das atividades econômicas existentes entre a cidade e o campo, ou seja, indústria e agricultura, hoje estão sendo superadas. Forma-se uma unidade dialética, portanto, combinada e contraditória. Em suas palavras:

O processo ***contraditório e desigual de desenvolvimento da agricultura***, sobretudo pela via da industrialização, tem eliminado gradativamente a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, ***unificando-os numa unidade dialética***. Isto quer dizer que ***campo e cidade, cidade e campo, formam uma unidade contraditória***. Uma unidade em que a diferença entre os setores da atividade econômica (a agricultura, a pecuária e outros, de um lado, a indústria, o comércio etc. do outro) vai sendo soldada pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (boia-fria) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. Pode-se verificar também que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades. Aí reside um ponto importante ***nas contradições do desenvolvimento do capitalismo, tudo está indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou no início de sua expansão: a agricultura e a indústria; a cidade e o campo.*** (OLIVEIRA, 1999, p. 103-104, grifo nosso).

Dessa forma, cidade e campo estão unidos dialeticamente pela inclusão de tudo e de todos na subalternidade ao capital. O campo e a cidade se complementam. São espaços autônomos e interativos, com suas identidades territoriais e organização socioterritoriais diferenciados. A visão do campo apenas como produtor de matéria-prima para com a cidade deve ser rompido. O campo deve ser visto como local também de vida onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2004).

A revolução industrial causou uma cisão inicial entre campo e cidade. A influência desta cisão levou ao fato de a educação se tornar tendenciosamente técnica no sentido de atender a burguesia industrial-urbana (BATISTA, 1995). A proposta de Educação do Campo não é a de esquecer os problemas urbanos que, em sua essência, se relacionam com os problemas rurais, haja vista que o espaço é uma totalidade e, conseqüentemente, está subordinado a mesma estrutura econômico-social, ou seja, o modo de produção capitalista. Mas, mesmo assim, isto não retira

o fato de a escola ter a necessidade superar aquela visão de “jeca” difundida nas escolas para caracterizarem o camponês (ARROYO, 2004). Enquanto o próprio termo “cidadino” se remete ao sinônimo de cidadão, afável, educado, civilizado, fino, cortês etc.

O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Ele se expressa na (multi)territorialidade-escalaridade. A afirmação da cultura no campo se dá devido ao fato de que é necessário frisar que apesar de o capitalismo ter decretado a sociedade como tendo no urbano-industrial o lócus de seu desenvolvimento, não existe uma cultura superior na cidade. Considera-se que as culturas, “[...] têm suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos significados e artefatos próprios, sem, no entanto, ser superiores uma às outras, a não ser por imposição de uma cultura que se faz hegemônica pelas relações de poder”. (BATISTA, 2007, p. 187).

Consideramos que a Educação do Campo é uma particularidade de um movimento histórico que é universal, ou seja, ela significa o que tem de particular do conhecimento da educação que é universal. Logo, o objetivo não é reforçar a dualidade entre campo e cidade, mas esclarecer que estes devem ser compreendidos na perspectiva da **diferencialidade** (MICHELLOTTI *et al.*, 2010). Isto significa que o Movimento da Educação do Campo luta pela escola unitária, também, mas compreende que o unitário não pode ser um “falso universalismo”, ou seja, não podemos tratar uma particularidade como se ela fosse universal. O unitário tem que ser a síntese da diversidade/diferencialidade, e o campo tem que ser considerado nessa síntese. Logo, a construção da escola unitária, hoje, passa pela diferencialidade da Educação do Campo. É necessário retornarmos ao histórico da constituição do Paradigma Originário da Educação do Campo para visualizarmos que o mesmo nasce da **tensão entre o particular e o universal**. A Educação do Campo não nasceu a partir da defesa de particularismos, mas objetivando pensar a transformação da sociedade e um projeto popular para o país. Isto está bem definido nos primeiros cadernos do movimento Por uma Educação do Campo. As lutas e as práticas que deram origem a Educação do Campo, a partir dos movimentos socioterritoriais, ocorreram no sentido de compreender historicamente as relações sociais que subalternizam os camponeses, tendo em vista à superação dessas contradições inerentes à lógica do modo capitalista de produção (CALDART, 2010).

Corroborando com este debate, Laís Mourão Sá e Mônica Castagna Molina (2010) vão refletir a respeito da importância das categorias dialéticas de **universalidade, particularidade e singularidade** na Educação do Campo. Estes conceitos são fundamentais no debate teórico da Educação do Campo tendo em vista que para a consolidação desse paradigma se faz necessário aprofundar a compreensão do conceito de campo e de camponês, a partir da realidade brasileira, a fim de construirmos um conhecimento acadêmico de maneira articulada com os movimentos socioterritoriais camponeses. Com relação ao conceito de

particularidade, a diversidade dos povos do campo e suas realidades específicas são **particularidades** a serem pensadas em relação à totalidade da categoria Educação. A especificidade da Educação do Campo ocorre, também, devido à forma particular com o qual o desenvolvimento capitalista subalterniza os sujeitos do campo. No tocante a **universalidade**, ela está presente na concepção socialista de educação que embasa o Paradigma da Educação do Campo e, nesta perspectiva, a superação das contradições não se restringem ao campo, mas a toda sociedade. No que concerne ao binômio campo-cidade, há necessidade de superação dessa falsa dicotomia, já que campo-cidade se refere a duas faces de uma mesma realidade. O terceiro conceito relevante para este debate é o de **singularidade**. Ele é importante para dar conta das características que distinguem realidades específicas. O desafio, porém, é conseguirmos interpretar as singularidades sem produzir dualismos maniqueístas e fragmentários entre universal e particular. A categoria da singularidade deve ajudar na compreensão das formas específicas de reprodução material e cultural dos povos do campo. A singularidade permite o entendimento da diversidade cultural do campo e os modos de produzir a vida. As singularidades são geradas por processos específicos, mas a partir de situações concretas do modo de vida do campesinato. As identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes. A problemática a ser enfrentada no uso da categoria de singularidade, é o risco de uma possível unidirecionalidade na interpretação do real, o que pode resultar no esquecimento da relação parte/todo. À Educação do Campo, portanto, cabe compreender as especificidades do campo/campesinato no interior da totalidade do modo de produção capitalista. Assim, a compreensão da relação entre **o geral, o singular e o específico**, a partir do materialismo dialético, permite articular a diversidade do campo sem a perda da totalidade social. A preocupação com estas especificidades não deve encobrir a questão da necessidade de superação do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo é o de defender o Paradigma Originário da Educação do Campo. A Educação do Campo é a oposição ao modo de vida imposto pela *sociabilidade-territorialidade do capital* (MOLINA, 2012). Pelo fato da Educação do Campo ser uma *Educação Territorial* (FERNANDES, 2008), significa que esta educação está diretamente relacionada com a perspectiva de *criação de territórios* a partir de uma “*lógica camponesa*”, onde os mesmos sejam os sujeitos da produção de suas *territorialidades* marcadas pelas suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Crítica à pesquisa em educação do campo no Brasil: o limite crítico entre a educação do campo e a educação rural. **Filosofia e Educação**, 5(2), pp. 302-321, 2013.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- AMIM, Samir; VERGOPOULOS, Kostas. O lugar da questão camponesa na teoria do capitalismo. In: _____. **A questão agrária e o capitalismo**. Tradução: Beatriz Resende. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção Pensamento Crítico, 15). p. 135-157.
- ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.
- BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural**. Aquidauana: UFMS, 1995.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 04 dez. 2001. In: KOLLING, Edgar Jorge; CÉRIOLI, Paulo Ricardo, OSFS; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4). p. 32-55.
- CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v.1, p.1 - 23, 2015.

CHAYANOV, Alexander V. **La organización da la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **O paradigma da educação popular**: um desafio para a política educacional. [S. L.: s.n.], 200? (Digitado).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-147.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Tradução C. Iperoig. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980. (Proposta Universitária).

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Vol. II.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MENEZES NETO, Antonio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MICHELLOTTI, Fernando *et al.* Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-137.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

RAFFESTIN, Claude. O que é o território. In: _____. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Outros territórios, outros mapas**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Buenos Aires: CLACSO, ano 6, n. 16, jun. 2005.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipar, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso 174, 175, 182

Avaliação contínua 37, 42

Avaliação da Educação Básica 49, 51, 52, 58, 59, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 191, 258, 262

Avaliação institucional 47, 73

B

Bases Tecnológicas 14

C

Cidadania Planetária 98, 99

Conectivismo 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97

Construcionismo 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96

Currículo Escolar 137

D

Debate Paradigmático 115, 116

Desenvolvimento profissional 149, 153, 155, 160

E

Educação de Jovens e Adultos 14, 107, 209, 210, 214, 217

Educação Domiciliar 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207

Educação Profissional e Tecnológica 105, 106, 109, 113, 114, 362

Estado neoliberal 49, 57

Estratégias de ensino-aprendizagem 105

F

Formação continuada 114, 338, 343

Formação de professores 13, 36, 135, 149, 362

Formação omnilateral 105

G

Graduação presencial 37

I

Identidade Cultural Negra 137

Informática Educativa (IE) 86
Informática na Educação 1, 13, 87
Inovação Pedagógica 161, 167
Instrucionismo 86, 87, 88, 89
Internet das Coisas 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24

L

Literatura infantil 174

M

Meritocracia 49, 58

P

Paulo Freire 17, 93, 119, 123, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 210, 220, 234, 307, 324, 330
Pensamento Complexo 329, 338, 339, 340, 341, 342, 346, 347
Perfil Computacional 1
Performatividade 149
Políticas públicas de avaliação 49, 73
Prática docente 25
Projeto de Vida 98, 101, 102
Projeto político-pedagógico 73

R

Regulação social 149
Resignificações 149

S

Saúde Comunitária 98, 102, 104
Saúde Ecológica 98, 101, 102, 103, 104
Socialização 199

T

Tecnologias e Mídias digitais 338, 343, 347
Transdisciplinaridade 263, 267, 272, 274, 326, 327, 329, 332, 337, 348

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-553-2



9 788572 475532