

Campo de Saberes da História da Educação no Brasil

Atena Editora



Atena Editora

**CAMPO DE SABERES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL**

Atena Editora
2017

2017 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
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. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| C198 | Campo de saberes da história da educação no Brasil / Editora chefe Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017. 202 p. : 625 kbytes Formato: PDF ISBN 978-85-93243-42-4 DOI 10.22533/at.ed.424171010 Inclui bibliografia 1. Educação – Brasil – História. I. Título. |
| | CDD-370.981 |

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

Capítulo I

A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POR VIÃO FRAGO

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti.....05

Capítulo II

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: 1928 A 1938

Gabriela Marques de Sousa e Juliano Guerra Rocha.....13

Capítulo III

AÇÕES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO “ESPORTE PARA TODOS” NO BRASIL (1973-1990)

Sérgio Teixeira.....26

Capítulo IV

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben e Milena Regina Duarte Corrêa.....36

Capítulo V

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa.....46

Capítulo VI

EDUCAÇÃO E ICONOGRAFIA: O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA

Graciene Reis de Sousa, Antonio Guanacuy Almeida Moura, Jocyleia Santana dos Santos e Braz Batista Vas.....57

Capítulo VII

ENSINO PROFISSIONAL FEMININO: POBREZA E MARGINALIDADE NA NOVA CAPITAL MINEIRA (1909 a 1927)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araujo e Elizabeth Farias da Silva.....67

Capítulo VIII

ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL: DEBATES E TENSÕES (1932-1961)

Bruno Borges.....88

Capítulo IX

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte.....99

Capítulo X

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges.....110

Capítulo XI

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: POSSIBILIDADES PARA
PENSAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MARIANA

Priscilla Samantha Barbosa Verona.....122

Capítulo XII

O IMPÉRIO, A REPÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA
MODERNIDADE POR MEIO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1881-
1905)

Mariana Silva Santos.....133

Capítulo XIII

O PONTO DE VISTA DO INTERVENTOR JÚLIO STRUBING MÜLLER SOBRE O ENSINO
EM MATO GROSSO

Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro.....146

Capítulo XIV

O PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA

Rachel Benta Messias Bastos.....158

Capítulo XV

OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO
ESTADO DE SÃO PAULO

Sarah Maria Freitas Machado Silva e José Luis Sanfelice.....174

Capítulo XVI

UM BREVE DEBATE EPISTEMOLÓGICO SOBRE HISTÓRIA GERAL E HISTÓRIA LOCAL:
QUAL CAMINHO ESCOLHER?

Willian Douglas Guilherme e Magalis Besser Dorneles Schneider.....187

Sobre os Autores.....197

interrelationship between doing, reading and contextualizing art.

KEYWORDS: Discipline of visual arts; school curriculum; teacher training.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa

FUPAC/UNIPAC, Universidade Presidente Antônio Carlos

Arcos – MG

RESUMO: Este texto tem como escopo apresentar os antecedentes do processo de construção de uma proposta pedagógica para a escola do campo no Brasil, do início do século XX à primeira década do século XXI e sua articulação com os movimentos sociais. Algumas iniciativas visando ao fortalecimento da educação popular e experiências pedagógicas como a Escola Itinerante e o Programa Escola Ativa são comentadas com a intenção de ampliar a discussão. Levantou-se o estado da arte acerca da Educação do Campo e, a partir desse arcabouço, discutiu-se o tema com enfoque dialético. O texto está dividido em quatro partes, compreendendo as raízes históricas da Educação do Campo, as principais conquistas dessa modalidade, experiências implementadas e seus resultados e, por fim, as considerações finais. Este trabalho tem abordagem qualitativa e cunho descritivo. Dentro desta perspectiva metodológica, pretendeu-se conduzir o estudo e foram evidenciadas contradições entre o que é apregoado pelos programas do governo e a realidade observada: uma política anticampo, velada e orquestrada pela lógica do capital, resultando na desterritorialização da sociedade camponesa. Uma proposta pedagógica pensada para o campesinato deve transitar pela Pedagogia do Movimento e requer mudança de paradigma. Ela será autêntica e atenderá às reais necessidades dessa população se o sujeito do campo tiver vez e voz nas discussões que fomentam e orientam as políticas públicas voltadas para a educação do campo. A construção de uma política genuinamente camponesa pressupõe compreender a identidade do camponês, sua cultura, seu modo de produzir, de relacionar com o outro, com a terra e com o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas.

1. ORIGENS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA ARTICULAÇÃO COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A história da Educação do Campo no Brasil remonta ao princípio do século XX, a partir da década de 1920, com o início do processo de industrialização do país. De acordo com esse modelo de desenvolvimento, era necessário modernizar o campo e adequar o camponês aos novos parâmetros de agricultura que a indústria demandava (FREITAS, 2011).

A migração rural-urbana gerada pelo processo de industrialização colocava em risco a manutenção da ordem social vigente. Por esse motivo, a classe dominante (urbana) começou a se preocupar com a educação rural enquanto estratégia de controle do movimento migratório, de preservação da estabilidade social e fixação do homem no campo, ainda na década de 1920.

O modelo proposto, conhecido como “ruralismo pedagógico”, tinha o firme

propósito de manter o homem no meio rural, mantendo a produtividade agrícola e a oferta de mão de obra para o campo, simultaneamente com o atendimento dos interesses da oligarquia urbana. A concepção do “ruralismo pedagógico” se manteve até a década de 1940, à medida que outras proposições de educação para o campo começam a ser delineadas, mesmo não acrescentando novidades à proposta original (BARREIRO, 1989).

A partir de 1940, o “ruralismo pedagógico” começa a perder importância. Em 1945, a educação rural recebe influência da ideia do Desenvolvimento de Comunidade, uma proposta de educação para o camponês estabelecida por meio de acordos entre os Estados Unidos e o governo brasileiro. Ao oferecer ajuda financeira e tecnológica aos países pobres da América Latina, os Estados Unidos tinham o firme propósito de conter o avanço das ideias socialistas apregoadas pela então União Soviética. De acordo com o governo norte-americano, sociedades famintas se simpatizavam mais facilmente com a propaganda comunista (BARREIRO, 1989).

Dentro desse contexto de influência externa, as Missões Rurais de Educação surgem em 1949 e estavam

pautadas nas experiências das Missões do México, baseavam-se na filosofia do desenvolvimento de comunidades (DC) por processos educativos e assistenciais, e eram compostas por equipes multidisciplinares, constituídas de agrônomos, médicos, sociólogos, psicólogos e assistentes sociais (OLINGER, 1986 apud Peixoto, 2008).

Frágeis e pouco exitosas, as missões rurais duraram pouco, mas uma delas foi implantada no município de Itaperuna (RJ) e, muito bem sucedida, inspirou a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952.

Segundo Freitas (2011), a Campanha Nacional de Educação Rural tinha como finalidade estender o ensino fundamental até o campo para fazer a “recuperação total do homem rural”. A autora afirma que a CNER visava à aculturação dos sujeitos no campo por meio da educação, legitimando a substituição da cultura local por outra, nos padrões urbanos, conforme pensamento do centro do poder social.

De sua fase inicial até a década de 1950, a Educação Rural acabou por negar seu propósito: fixar o homem a terra e garantir o desenvolvimento econômico do país. Para Freitas (2011) perduraram as desigualdades sociais campo e cidade, com desvantagem para o camponês que acabava negando sua identidade e sucumbia ao poder da modernização agrícola, que o transformava em trabalhador rural nos latifúndios.

O fortalecimento da organização social no campo, a partir da década de 1950, trouxe novas perspectivas para a educação popular. O camponês começa a ser entendido como sujeito do desenvolvimento e de sua própria história; o campo é concebido como lugar de vida, de trabalho e de produção da cultura camponesa; o sujeito é pensado com possibilidade de se desenvolver, sem negar sua identidade. Essa concepção plantou a semente da Educação do Campo (FREITAS,

2011).

Na primeira metade da década de 1960, as propostas traziam concepções teóricas voltadas para a educação popular, educação de base e educação de adultos, com destaque para o método freireano (no qual a alfabetização tinha explícita orientação política, designada “conscientização”) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Analisando os escritos de Freitas (2011), Paiva (2003, p. 268) coloca:

“quando da proposta de criação do movimento, pretendia-se oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para [...] a reforma agrária”.

O golpe militar de 1964 encerrou os programas educativos voltados para a educação popular e desarticulou os movimentos sociais que vinham se consolidando. Mesmo com a intervenção do Estado, alguns focos de resistência se mantiveram:

Desse período, se destacaram três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da igreja católica (FREITAS, 2011, p. 38).

Na década de 1980, com a redemocratização do país, os movimentos sociais puderam voltar a se organizar mais abertamente, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984, a partir da recuperação da luta pela posse da terra no país, sobretudo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul (FREITAS, 2011). As propostas de educação, anteriormente construídas pelos movimentos sociais, são retomadas e sistematizadas na década de 1990, subsidiando as primeiras teorias sobre Educação do Campo.

A Constituição Federal de 1988 trouxe novas perspectivas para o campo educacional. De acordo com Freitas (2011), a Carta Magna reconhece e determina o direito à educação básica abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo as pessoas que vivem no campo.

A articulação do MST com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) desencadeou, em 1997, o 1º. Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), cujas discussões subsidiaram a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) a finalidade principal da Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi reinserir o rural e a educação à qual ele está vinculado dentro da agenda política do país.

A Conferência Nacional por uma Educação do Campo deu origem à Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, que tinha como meta o estabelecimento de políticas públicas que reconhecessem e legitimassem a construção de uma proposta educativa voltada para o camponês (FREITAS, 2011).

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998, significou outro marco da história da Educação do Campo. O Pronera atua em regime de parcerias com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas e comunitárias de ensino e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O Pronera tem como finalidade fortalecer a educação nas áreas da reforma agrária por meio de propostas educativas que levem em conta as características peculiares do meio rural e, com isso, promover o desenvolvimento sustentável, sobretudo nas áreas de acampamento e assentamentos rurais.

Ao reconhecer a diversidade sociocultural do povo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 abriu novos horizontes para a construção de uma proposta pedagógica voltada para a população do campo.

Mas o grande desafio, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 42) é articular a educação com um grande projeto de crítica às escolas que oferecemos e construir novas alternativas para o desenvolvimento do país. Segundo os autores, “buscar delinear o que seria a proposta de uma escola do campo é participar deste processo de transformação” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 42).

2. CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A primeira década do século XXI foi marcada por contradições nos ideais da educação, ocasionando disputa ideológica entre políticos e lideranças dos movimentos sociais. A aprovação e vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), em janeiro de 2001, contrariaram as lideranças dos movimentos da Educação do Campo.

Ao analisar aquele plano e o que realmente foi efetivado, Munarim (2011, p. 53) afirma que o “Estado brasileiro, naquele período, ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo”, pois:

[...] embora o PNE estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino (HENRIQUES et al., 2007 apud MUNARIM, 2011, p. 17).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece a organização

social própria do homem do campo e institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, contemplando quilombolas, ribeirinhos, extrativistas da floresta, caiçaras, agricultores familiares, dentre outros. O artigo 2º. da Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 define a identidade da escola do campo e deixa clara a especificidade da escola do campo em relação às demais, ou seja, sua proposta pedagógica deve considerar a identidade e as necessidades do homem do campo, levar em conta seus conhecimentos empíricos sem negar-lhes o acesso ao conhecimento mais refinado e às inovações tecnológicas, de forma a integrá-lo ao ousado projeto de sociedade justa que pretendemos:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Cavalcante (2003) afirma que a produção de saberes na escola leva em consideração a dinâmica interna escolar e o ambiente cultural em que ela se insere. A autora declara que a escola não deve desconsiderar os valores, os costumes, as relações familiares, o trabalho no campo e a postura do camponês em relação à autoridade, à propriedade e à estrutura da sociedade.

A Resolução/CD/FNDE nº. 06, de 17 de março de 2009, cria o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). De acordo com o MEC, 33 instituições de ensino superior ofertavam o curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2010, a maioria delas pertencentes às regiões Norte e Nordeste do país. Naquele ano, as universidades ofereciam 3.358 vagas, mas apenas 1.618 alunos estavam matriculados.

Em 2012, o governo federal lança o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O Pronacampo procura ampliar o acesso e a qualificação da educação básica e superior, baseado na melhoria da infraestrutura das escolas públicas, na formação inicial e continuada dos professores, produção e distribuição de material didático específico aos estudantes do campo e quilombolas.

Ao analisar o documento final do Seminário do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), ocorrido em 2012, Souza (2013) afirma que o Pronacampo apresenta contradições. Se por um lado representa o resultado da luta de trabalhadores para a afirmação de uma política pública para a Educação do Campo, por outro ele acabou se adequando a um projeto dominante que não traduz a vitória dos trabalhadores em prol da definição de uma política pública para a Educação do Campo. Para a autora o Pronacampo se ajusta aos interesses do agronegócio capitalista na "formação técnica e acelerada" dos sujeitos do campo.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Brasil possui 76.229 escolas consideradas como escolas do campo (TEIXEIRA, 2011 apud MUNARIM, 2014). Dados do Censo Escolar apontam que, em 2014,

foram fechadas 4.084 escolas do campo (MST, 2015). Informações obtidas na página do MST indicam que mais de 37 mil escolas foram fechadas nos últimos 15 anos.

Para Munarim (2011), o fechamento, sem critérios, de escolas rurais, municipais e estaduais, acaba por endossar o processo de desterritorialização das comunidades rurais e suas economias tradicionais com o intuito de substituí-las por um paradigma de desenvolvimento econômico focado na agricultura comercial e no mercado.

Colocar a vida no campo na agenda política do país compreende pensar a relação campo-cidade inserida no modelo capitalista de desenvolvimento que está em curso no Brasil. Seu avanço no campo esteve estruturado no desenvolvimento desigual, no processo excludente e no modelo agrícola que convive e reproduz relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que estejam subordinadas à lógica capitalista (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2011).

A concepção e elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação do Campo está ligada à necessidade de manutenção da organização da sociedade, da cultura e da economia familiar campestre (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011).

Para Caldart (2009), a Educação do Campo deve se posicionar como defensora do direito dos trabalhadores ao conhecimento e criticar a reprodução do conhecimento elitista. Para a autora, a sociedade não reconhece os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, ou seja, a sociedade não considera legítimo qualquer parâmetro de solução de problemas que não esteja assentado na lógica capitalista.

Uma proposta progressista de Educação do Campo não nasce de um sujeito para outro, mas do sujeito para ele mesmo. Não descarta os avanços tecnológicos obtidos para o campo, mas aproveita essas descobertas com a disseminação e troca de informações e conhecimentos que visem ao desenvolvimento das populações rurais.

Na primeira década do século XXI, as práticas pedagógicas alternativas e independentes passaram a ser exercidas em algumas escolas de campo, sempre apoiadas pelos movimentos e organizações sociais. Mesmo sob a não formalidade, tais práticas foram “reconhecidas” pelo Estado, sobretudo o governo federal, por seu financiamento, com destaque para a EJA e a formação de docentes para as escolas do campo (MUNARIM, 2011).

De acordo com Caldart (2011), o MST vem produzindo um jeito próprio de fazer educação. É uma pedagogia nascida no processo de humanização dos sem-terra e da construção da identidade do Sem Terra. A Pedagogia do Movimento concebe o Sem Terra como sujeito educativo e o MST como sujeito de intencionalidade pedagógica de fazer educação, de conduzir a formação do ser humano e seu processo de humanização.

Segundo Caldart (2003), os homens não se formam apenas na escola, pois existem outras vivências que podem ser mais fortes que as experiências e aprendizagens escolares. Para a autora, a Pedagogia do Movimento refere-se ao processo (histórico) de formação humana do sujeito, para além dele mesmo.

3. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Escola Itinerante foi uma experiência pedagógica que surgiu entre os acampados do Rio Grande do Sul, legalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação daquele estado em 19 de novembro de 1996. O Parecer nº. 14/2011, do CNE/CEB, aponta as diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, garantindo-lhes o direito à educação.

De acordo com o MST (2001), a Escola Itinerante está organizada em etapas que correspondem aos primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica é diferenciada e não obedece ao período letivo de 200 dias, previsto pela LDB. Sua organização didática caracteriza-se por flexibilização e integração. A criança avança para a etapa seguinte, no momento em que constrói as referências correspondentes a cada etapa, respeitando o tempo do aluno na construção de seu conhecimento.

Em 1997, é lançado o Programa Escola Ativa (PEA), visando ao combate à reprovação e à evasão de alunos de escolas rurais. O projeto foi pensado para atender as classes multisseriadas do campo com base em estratégias didáticas diferenciadas e voltadas para esse atendimento. No início, o PEA contemplava as escolas do Norte e Nordeste do Brasil. Depois, se expandiu para todo o território nacional.

Além de estabelecer diretrizes de combate à repetência e ao abandono escolar do aluno do campo, o documento base define as diretrizes do programa. O PEA focava seus esforços no processo de formação continuada de professores, na melhoria da infraestrutura das escolas e propunha amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se no único programa voltado, especificamente, para atender as classes multisseriadas no Brasil (GONÇALVES, 2009).

De acordo com Gonçalves (2009), as estratégias metodológicas do PEA são compatíveis com os preceitos de se promover a descentralização administrativa e a educação com equidade, mas os princípios pedagógicos declarados, por vezes contradizem-se com os processos de implementação e de avaliação do programa, que ocorre de maneira paralela ao Movimento por uma Educação do Campo.

Parafraseando Ribeiro (2011), não se encontram respostas para as questões que surgem da aplicação de uma proposta pedagógica, falida no tempo em que foi construída, para responder a outras necessidades que se colocam na atualidade. A autora afirma está comprovada a hipótese de que o PEA, como política do MEC, é uma reação ao movimento Por uma Educação do Campo.

Em 2012, o Programa Escola Ativa encerra suas atividades e, a partir de 2013, é substituído pelo Programa Escola da Terra, circunscrito nos moldes de seu antecessor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais, como o próprio nome sugere, estão voltadas para o público, para o povo. Portanto, devem nascer do desejo, da participação e do envolvimento das conquistas dos sujeitos do campo. A implementação exitosa de um programa ou ação empreendida pelo Estado e voltada para a educação campestre requer aproximação com o movimento Por uma Educação do Campo e exige que seus maiores interessados, os camponeses, tenham vez e voz nos processos constitutivos e decisórios suscitados por essas políticas públicas.

A construção da escola do campo, pensada pelos e para os sujeitos do campo ainda inicia seus primeiros passos, apesar de ter trilhado quase um século de lutas, de contradições, conquistas, avanços e retrocessos. A busca pela identidade e afirmação da escola do campo (enquanto direito do campesinato) ainda carece de novos estudos, reflexões, discussões, enfrentamentos e consensos. Sua edificação requer uma mudança no paradigma educativo atual, que prioriza a escola e as metodologias urbanas. Seu reconhecimento pressupõe uma alteração na forma como se concebe e percebe o sujeito do campo. Simultaneamente, sugere compreender como o homem do campo percebe a si mesmo, se relaciona com a terra e produz conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. de F. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação rural**. 1989. 288 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Movimento sem terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no "campo das vertentes"**. 2003. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.**

FREITAS, H. C. de A. Rumos da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GONÇALVES, G. B. B. **Programa escola ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 207 p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

_____. Escola itinerante em acampamentos do MST. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/revista/edicoes>>. Acesso em: 14 set. 2014.

MUNARIM, A. 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, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. 2014. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003, 527 p.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Centro de Estudos. Brasília, outubro de 2008. 50 p.

RIBEIRO, M. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011.

SOUZA, R. L. de. Educação do campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, Ano 9, n. 2, p. 5-28, jul./dez. 2013.

ABSTRACT: This text aims to present the background of the process of construction of a pedagogical proposal for the rural school in Brazil, from the beginning of the 20th century to the first decade of the 21st century and its articulation with social movements. Some initiatives aimed at strengthening popular education and pedagogical experiences such as the Itinerant School and the Active School Program are commented on with the intention to broaden the discussion. The state of the art about Field Education was raised and, from this framework, the theme was discussed with a dialectical approach. The text is divided into four parts, comprising the historical roots of the Field Education, the main achievements of this modality, experiences implemented and their results and, finally, the final considerations. This work has a qualitative and descriptive approach. Within this methodological perspective, it was tried to conduct the study and were evidenced contradictions between what is proclaimed by the government programs and the reality observed: a policy anticampo, veiled and orchestrated by the logic of capital, resulting in the deterritorialization of the peasant society. A pedagogical proposal designed for the peasantry must go through the Pedagogy of the Movement and requires a paradigm shift. It will be authentic and will meet the real needs of this population if the subject of the field has time and voice in the discussions that foment and guide public policies aimed at the education of the field. The construction of a genuinely peasant politics presupposes understanding the identity of the peasant, his culture, his way of producing, of relating to the other, to the land and to knowledge.

KEYWORDS: Field Education; Social Movements; Public politics.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-42-4

