

**POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO *ECOLOGIA DOS SABERES*:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E
SEU PAPEL TRANSFORMADOR.**

**FOR A RURAL EDUCATION AS ECOLOGY OF KNOWLEDGES:
CONSIDERATIONS ON THE EXPERIENCE OF RURAL EDUCATION AND ITS
TRANSFORMATIVE ROLE**

Ronald Apolinario de Lira¹⁸

Resumo

Nesse artigo trataremos da Educação do Campo como uma proposta educacional transformadora, resultado da atuação dos movimentos sociais do campo na luta por educação específica e adequada à sua realidade social. Levamos em consideração as teorias decoloniais de Boaventura de Sousa Santos sobre Pensamento abissal e Ecologia de Saberes como eixos analíticos para entendermos os embates entre a epistemologia ocidental excludente versus propostas alternativas e emancipadoras, existentes nas discussões de como se construir uma Educação do Campo inclusiva feita a partir do campo. Em seguida, mostraremos as políticas públicas para a implantação da Educação do Campo nas escolas do campo e em cursos universitários no Brasil, em especial na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Políticas Públicas para Educação do Campo.

Abstract

This article seeks to present Rural Education as a transformative educational proposal, resulted from rural organized social movements which search for specific and adequate education to their social reality. We considered decolonial theories proposed by Boaventura de Sousa Santos about Abyssal Thinking and Ecology of Knowledges with analytical axes for understanding the shocks between the western excluding epistemology versus alternate and inclusive proposals, existing in discussions of how to build an inclusive Rural Education built out of the rural place. After we will show public policies made for setting the Rural Education in rural schools and university courses in Brazil, specially at the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Key words: Rural Education. Pedagogy of Alternes. Public Policies for Rural Education.

¹⁸ Professor adjunto do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente permanente e membro do colegiado executivo do Programa de Pós-graduação em História (PPHR-UFRRJ). Doutor e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Licenciatura em História pela mesma universidade. Email: ronaldapolinario@ufrrj.br. Telefone: (21) 98389-3677. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4625-049X>.

Introdução

Quando pensamos em Educação do Campo, podemos lembrar de uma música cantada por Gilvan Santos “*Não vou sair do campo pra poder ir pra escola/ Educação do Campo é direito, não esmola*”¹⁹. Seus versos deixam clara a urgência da adequação dos espaços de Educação em um país tão vasto e heterogêneo como o Brasil. As necessidades das camadas camponesas no nosso país nem sempre são enxergadas com a devida atenção e minúcia, principalmente quando o quesito é Educação.

A Educação do Campo, advindo da união das lutas de camponeses e camponesas e dos movimentos sociais, leigos e religiosos, é o resultado de uma luta diária para a garantia milimétrica de direitos que, infelizmente, devem ser conquistados e reconquistados à medida em que a realidade política brasileira sofre mudanças de ventos. Tristemente, em nosso país, a conquista de direitos não significa a sua perenidade, como pudemos assistir com a reforma trabalhista efetivada no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018).

Adiante, trataremos da Educação do Campo a partir de duas abordagens epistemológicas: uma no campo da teoria e outra abordando o mundo da prática. Primeiramente buscaremos enquadrar a experiência em Educação do Campo como parte de algo mais amplo, mais abrangente e significativo, que é o embate entre lógicas pedagógicas geradoras de humanização/emancipação contrárias àquelas que produzem desumanização/subordinação (ARROYO, 2021, 22), ou parafraseando dois conceitos propostos por Boaventura de Sousa Santos: a busca de uma *ecologia de saberes* contra uma tradicional *monocultura* das pedagogias capitalistas ocidentais (SANTOS, MENESES, 2010).

Num segundo momento, trataremos das experiências vividas na Educação do Campo no Brasil, e as políticas públicas que possibilitaram a existência e manutenção de projetos populares para o campo. Iniciativas como o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo* (PROCAMPO) e o *Programa Nacional de*

¹⁹ Não há referências online que aponte para a real autoria da canção. Mencionamos o nome do cantor Gilvan Santos por ser ele o mais conhecido a entoá-la. Ficamos abertos a futuras descobertas sobre o real autor da música.

Educação do Campo (PRONACAMPO) cimentaram o caminho de lutas dos movimentos sociais do campo e das suas populações por direito a uma escola específica e a criação de programas de graduação de Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas.

Com um olhar mais pontual, no quesito da formação docente para a atuação das escolas do campo, veremos que a experiência de construir saberes camponeses em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro localizada na Baixada Fluminense (UFRRJ), periferia do estado, encontrou desafios *suis generis* para a sua própria existência. Num recorte espaço-temporal, trataremos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFRRJ),²⁰ sua trajetória e seu papel na construção de espaço diferencial não só na UFRRJ como na vida da sociedade camponesa, periférica e popular do lugar onde está inserida, oferecendo um curso de formação de professores num espaço de urbanização híbrida, onde as populações camponesas encontram-se cercadas de ocupação desordenada do espaço e pela iniciativa imobiliária. Acreditamos que a existência da LEC-UFRRJ seja por si só uma experiência de educação decolonial, promovendo o questionamento da prática educacional tradicional e oferecendo outras epistemologias.

Entendemos que a existência da LEC-UFRRJ se insere no fazer de uma *ecologia de saberes*, que nos mostra as múltiplas possibilidades de convívio de diferentes saberes – educacionais, políticos, culturais – em espaços compartilhados, seja nas comunidades, seja na universidade. Ela representa a práxis de uma educação libertadora e emancipadora, se aproximando dos ideais da educação popular (FREIRE, 2021a, 2021b, 2021c).

Por uma Ecologia dos Saberes

Creemos que a posse de um conjunto próprio de singularidades na Educação do Campo – natureza de suas metodologias e dos sujeitos a que se propõe – faz com que ela se apresente como experiência pedagógica decolonial, construindo e reconstruindo um novo conjunto de saberes e práticas. Esse frescor nem sempre é visto com bons olhos para os que dele não fazem parte. Acreditamos que a existência da Educação do

²⁰ A sigla “LEC” – Licenciatura em Educação do Campo – às vezes pode aparecer como “LEDOC” em alguns periódicos e literatura especializada. Essa nomenclatura é definida a partir dos agentes do seu meio, cada curso se identifica à sua maneira, variando sua grafia, mas tendo o mesmo significado.



campo vá além de mais uma modalidade pedagógica, alcançando uma *práxis* mais ampla, onde novas epistemologias possam surgir a contrapelo da lógica do mercado capitalista. É nesse sentido que a localizaremos na chamada “*Ecologia dos saberes*”, uma forma contra-hegemônica de ideias e práticas.

O conceito de Ecologia de Saberes foi proposto pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos no livro *Epistemologias do Sul* (SANTOS, MENESES, 2010), organizado por ele e por Maria Paula Meneses, que viria ser expandida por outra obra do autor (SANTOS, 2019). Ao tecer essa proposta, Santos pondera sobre o papel dos discursos de colonização existentes há muito tempo nos espaços coloniais, não apenas nas atividades colonizadoras práticas – escravidão; espoliação de riquezas – mas principalmente na produção de um discurso colonialmente válido e autoproclamado como o único existente, o que o autor denomina *pensamento abissal*. O pensamento abissal produzido pela experiência da colonialidade se manifestou como a expressão do real sobre todas as formas de conhecimento do mundo, esse conjunto de saberes são sempre oriundos do *norte* (Ocidente) e clamam para si o direito de serem a mais fiel expressão da percepção do real. Por se tratar de um conjunto de saberes naturalmente excludentes, o pensamento abissal propõe deslegitimar toda e qualquer experiência que não se paute na verdade apregoadada por suas bases. Há uma linha imaginária dividindo as experiências vividas nos espaços da colônia²¹ de um lado e, do outro, o *lócus* colonizador, como nos diz Santos (2010, p. 39):

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos e causa por práticas humanas. (...) a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos.

O que ocorre do lado colonial da linha não é considerado como real, útil ou válido para o padrão epistemológico hegemônico, o pensamento abissal representado pelo moderno pensamento ocidental. Sejam práticas organizativas sociais, ideias

²¹ A discussão sobre uma geografia delimitadora, onde as bases se sustentam sobre uma diferença colonial estão presentes em diferentes trabalhos de especialistas em várias áreas, como as Ciências Humanas e Sociais. Entre eles podemos citar as contribuições de Walter D. Mignolo (2011;2020), tratando do “Pensamento Liminar” (2020, pp. 77-126); Homi Bhabha e o “Lugar da Cultura” (2010) ou Stuart Hall (2018) que trata sobre a ideia de Diáspora.

filosóficas, pedagogias ou formas próprias de agricultura, se elas são oriundas do lado subalterno da linha e não reproduzirem a lógica abissal, essas representações não são consideradas sequer existentes.

Para Santos, seria necessário a construção de epistemologias alternativas e não-abissais para contrapor o programa hegemônico do pensamento tido como unicamente válido. Essas novas formas de pensar e agir deveriam vir exatamente do espaço colonial da linha através da construção associativa do que o autor denomina de um *Pensamento Pós-Abissal*, ou uma *Ecologia de saberes*, pautados nas bases da partilha, co-presença e a aceitação da diversidade das experiências (SANTOS, 2010, pp. 52-54). Dentro dessa vasta rede de trocas, o pensamento ocidental moderno não deveria ser sumariamente descartado, mas humildemente ocupar seu lugar como mais um conhecimento possível (co-presença).

Criar uma ecologia de saberes envolve obrigatoriamente a participação de pessoas, saberes e ignorâncias.²² Saberes ancestrais no trato da terra e formas alternativas de educação popular somam-se às possíveis experiências pós-abissais na vida das periferias e regiões de povos tradicionais como caiçaras, indígenas e quilombolas; as ignorâncias garantiriam espaços abertos para o acolhimento de saberes ainda não computados. As suas práticas no campo, a cultura da oralidade e as peculiaridades que explicam seus mundos – religiosidade, tradição, ancestralidade – são bons exemplos de composições válidas na ecologia dos saberes.

Independentemente do peso que o pensamento abissal exerça sobre o lado colonial da linha, nunca deixamos de propor alternativas para a hegemonia forçada da lógica do capital. Seja através de práticas agroecológicas no campo, seja pela manutenção de memória da comunidade tradicional ou, segundo Santos, “(...) promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos” (SANTOS, 2010, p.57).

²² Para Boaventura de Sousa Santos, o conceito de *ignorância* pressupõe uma dinâmica relacional com sua contraparte, os *conhecimentos*. O binômio ignorância/conhecimento é a base da produção sempre dinâmica de novas epistemologias, segundo o autor “(...) a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, ignorância não é necessariamente um estado original ou um ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem (Sic.) implícitos num processo de aprendizagem recíproca” (SANTOS, 2010, P. 56).

A educação do Campo se insere nessa lógica de epistemologias híbridas, onde os conhecimentos científicos formais se somam – mas nunca se sobrepõem – àqueles tradicionais e práticos das comunidades que a acolhe e lhe dá sentido. Assim como a proposta de Santos demanda a produção de uma nova epistemologia a partir da prática coletiva e contra-hegemônica dos atores sociais, a Educação do campo só pode existir a partir da luta dos movimentos sociais e sujeitos concretos, na busca incessante de políticas públicas que respondam às suas especificidades.

“Outros Sujeitos, outras pedagogias”²³

Prafraseamos o título do livro de Miguel G. Arroyo e construímos uma ponte entre a proposta decolonial de Santos, de reconhecendo a alteridade epistemológica como algo positivo, e a necessidade da criação de novos espaços através de ferramentas também novas e coletivas, para que haja pedagogias alternativas e válidas por seu próprio mérito, defendida por Arroyo. Faz-se mister que se produza, para Arroyo (2021, p. 25):

Tempos/espaços em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de uma outra cidade, de um outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/ espaços onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação.

Para que haja efetiva construção de diálogos horizontais contra hegemônicos, é necessário que os sujeitos não apenas *recebam* uma nova – ou a mesma – pedagogia, mas que eles também possam *construir* de forma compartilhada os saberes que reconhecem como válidos. Ainda considerando a proposta de Santos, não supomos que seja necessário o abandono do saber ocidental moderno nas ciências da educação, mas que haja a flexibilidade e humildade para que esses saberes possam conviver de forma horizontal.

²³ Título da obra de Miguel G. Arroyo (2021)

A construção de saberes de forma coletiva, participativa e ecológica é a essência do conhecimento decolonial, onde é superada a dicotomia pedagógica de dominação/subalternização *versus* humanização/emancipação, “construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais” (ARROYO, 2021, p. 29), abrindo horizontes para novos sujeitos para pedagogias também renovadas.

A Educação do Campo traduz-se na busca dos sujeitos do campo por uma nova pedagogia que leve em consideração sua especificidade, não somente no que tange a singularidade dos tempos de plantio e colheita, mas também os seus saberes e valores únicos. Essa busca se deu no tempo e através da participação ativa dos camponeses como dos movimentos sociais, pressionando os poderes públicos para que seus direitos fossem enfim garantidos. Infelizmente, essa luta está longe de ser encerrada.

Uma Educação do Campo *com* os sujeitos do campo

Antes mesmo do reconhecimento institucional da Educação do Campo como direito garantido às populações camponesas, os movimentos sociais já trabalhavam para pôr em prática uma alternativa às formas de educação tradicionais. Podemos dizer que o direito à existência é posterior à existência em si das práticas de Educação do Campo. Um exemplo nos é dado por Roseli S. Caldart (2011a) da atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, já nos anos de 1980, ousava em desenvolver uma educação camponesa: “As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e *mobilizam-se*) *pelo direito à escola* (...), lá no início da década de [19]80” (CALDART, 2011a, p. 91).²⁴

Caldart nos aponta que a Educação do Campo nunca se encontrou de forma estacionária. Ela descreve a caminhada em três passos: “1) O campo no Brasil está em Movimento; 2) A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento; 3) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada nesse movimento”. (CALDART, 2011a, p. 89). Desde suas origens, dos anseios das populações do campo por uma educação que dialogasse com seu meio e seus valores, até a sua efetivação como modalidade pedagógica, a Educação do Campo se fez através dos movimentos sociais do campo e de agentes comprometidos com outras formas de educação.

²⁴ Grifos no original.



Ao longo de nosso passado de experiências agrárias, a Educação do Campo foi precedida por uma modalidade bastante diminuída no que tange a participação dos camponeses em seu próprio destino. O poder de agência dos sujeitos do campo não existia nos tempos da chamada “escola rural”, projeto de implementação de escolas nas áreas rurais sem a menor adaptação ou acolhimento dos saberes dos sujeitos do campo.²⁵ Era uma escola assistencialista, com um currículo produzido para realidades e valores urbanos que via o camponês de forma preconceituosa e sem qualquer possibilidade de protagonismo em sua própria educação (BICALHO; OLIVEIRA, 2018, pp. 272-273). A existência da Educação do Campo através de escolas do campo foi a virada numa mudança de paradigma para os sujeitos camponeses, ao definir o protagonismo e as vivências próprias do seu meio.

Como já afirmamos, a participação de entidades organizadas da sociedade civil (MST; Comissão Pastoral da Terra - CPT; Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; etc.), assim como conglomerados de sindicatos rurais (Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura -CONTAG etc.) não apenas contribuíram, mas atuaram diretamente em todas as demandas para a existência de uma Educação do Campo formal e reconhecida como direito dos sujeitos do campo. A partir da Constituição de 1988, a luta pela Educação *do* Campo e *no* campo foi acompanhada por derrotas e vitórias no nível das esferas do poder público. A garantia de instâncias públicas para representar a necessidade de especificidade da Educação, assim como projetos de fomentos para a construção de escolas do campo comprometidas com os valores e a realidade camponesas e, mais adiante, a criação de cursos superiores específicos para a formação de educadores do campo foram lutas longas e desgastantes que ainda não se concluíram.

Como resultado das lutas organizadas dos movimentos sociais, a Educação do Campo consiste em promover a adequação da realidade educacional àquela das populações do campo e não o contrário. Em outras palavras, não é o camponês que deve se adequar à realidade da escola, mas o seu oposto: é preciso que a educação seja planejada para a realidade, o espaço e a temporalidade do camponês. A existência

²⁵ Para o debate entre as diferenças do modelo de escola rural para a escola do campo, há uma robusta produção, dentre elas citamos GOHN, 2001, 2002; MARTINS, 2009; VENDRAMINI, 2009.

de “escolas *do* campo” não seria sinônimo de “escolas *no* campo”, estas são apenas uma reprodução do sistema geral de educação, com horários e conteúdo que não representam a especificidade dos saberes camponeses, mas uma repetição de valores urbanos voltados para o mercado numa lógica abissal; já aquelas, seriam espaços próprios de ação e protagonismo do sujeito do campo, uma forma de construção e intercâmbio de saberes formais e locais na escola.

A escola do campo tem seu direito de existir, mas nem sempre ela foi concretizada como política pública a contento. A própria definição do que seria *campo* deve ser considerada com maior profundidade do que apenas “uma questão geográfica”. Na definição de Bicalho e Oliveira, o campo: “É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares” (BICALHO, OLIVEIRA, 2018, p. 271), ele não se resume unicamente aos que plantam, mas a todo o seu meio contextual. Ainda hoje não chegamos ao ponto de celebrarmos uma ampla Educação do Campo no lugar que lhe é devido. Admitimos que a realidade das escolas do campo difere em todo o país assim como ocorre também com a realidade camponesa; o campesinato de diferentes partes do país possui características próprias, logo as escolas do campo não apresentam características idênticas. Em certas regiões temos mais escolas do campo e garantias locais para a sua manutenção, em outros lugares as configurações camponesas podem não ter tanta sorte, sofrendo de administrações públicas precárias, como é o caso da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (BICALHO, MACEDO, RODRIGUES, 2021).

Ainda que nos pareça simples e lógico – e legal – que existam escolas próprias e adaptadas às realidades específicas das comunidades que atentem, isso não é de toda verdade. É sugerido que exista um regime que represente essas realidades empíricas, que dialogue com a realidade do trabalho camponês, como é o caso da proposta pedagógica conhecida como *Pedagogia da Alternância*.

Essa pedagogia diferenciada, forma de organização do tempo da educação, promove a ligação entre saberes escolares e os saberes práticos vivenciados no campo, construindo uma ponte que vai além do conhecimento descolado da *práxis*. Há a divisão entre o período que o estudante está na escola, o *Tempo Escola* (TE) e aquele em que ele retorna para sua comunidade, chamado de *Tempo Comunidade* (TC). Essa

temporalidade não se resume unicamente em períodos em que os alunos têm aulas e outros períodos em que ele é “liberado” para trabalhar, mas vai além, em direção a agregação de saberes que normalmente não se encontram, ou pior, não são valorizados ou mesmo tidos como reais na mentalidade do pensamento abissal. Segundo Castro, Oliveira e Bicalho (2014, p. 129), “A alternância considera as experiências dos educandos e da formação não escolar como suporte para a emancipação (...) Ela multiplica os atores para possíveis intervenções na educação, tais como pais, vizinhos e a comunidade como um todo”.

No espectro da administração federal, a Pedagogia da Alternância até hoje ainda não teve seu reconhecimento, ou sequer seu entendimento devido. Em 23 de junho de 2022, o então presidente da República Jair Messias Bolsonaro vetou o projeto de lei PLC 184/2017 do deputado federal Helder Salomão do ES, que versava em seu caput: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [BRASIL, 1996], que ‘estabelece as diretrizes e bases da educação nacional’, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo”.²⁶ O veto do presidente se deu sob a desculpa de que o PLC 184/2017²⁷

Contraria o interesse público e incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão 'escolas rurais' pela expressão 'escolas do campo', de sentido mais restrito, pois estas se referem somente às escolas situadas em ambientes rurais e que se enquadram na modalidade de educação do campo, enquanto aquelas podem se enquadrar nas modalidades de educação do campo, de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola.

É curioso que o veto tenha sido dado em nome de uma suposta “isonomia”, afirmando que as escolas do campo, assim designadas em detrimento de “escolas rurais”, deixassem de lado as demais especificidades, quando o que ocorre é exatamente o oposto. As escolas do campo, em diferentes lugares do Brasil, atendem as populações camponesas, compostas amplamente dentro de suas especificidades. Os sujeitos do campo são assim definidos por Caldart (2016b, pp. 152-153):

²⁶ Para o texto integral do PLC 184/2017, Cf. <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7346162&ts=1655986466047&disposition=inlin> e visitado em 20/02/2023.

²⁷ Cf. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/23/vetado-projeto-que-permitiria-ensino-rural-dividido-entre-teoria-e-pratica> visitado em 20/02/2023.

São sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente. (...) O campo São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos.

Para que haja Educação do Campo deve haver escolas do campo e ferramentas adequadas para a construção de saberes próprios e protagonismo dos seus sujeitos.

Há um longo histórico da luta dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo no Brasil. O trabalho de construção dessa modalidade vem dando passos estreitos, mas contínuos, a partir dos anos de 1990, quando se abre a possibilidade de inserção das necessidades do campo nas agendas e nas frestas do aparelho das instâncias governamentais. Os principais mecanismos que deslançaram políticas públicas para a Educação do Campo foram fruto desse esforço contínuo dos movimentos sociais e das pessoas que os compõem.

Educação do Campo como resultado da luta social nas políticas públicas

Como vimos anteriormente, as experiências de Educação do Campo não podem ser resumidas na existência das escolas rurais, modelos antigos de uma educação bancária, pautada na reprodução do formato urbano para a população do campo. É mister que a Educação do Campo propriamente dita possa se fazer existir, dialogando com o campesino como educação que promova o binômio humanização/emancipação na educação (ARROYO, 2021) através da adoção de modalidade e ferramentas adequadas, como é o caso da Pedagogia da Alternância e toda a amplitude de ação que ela oferece.

O segundo ponto necessário para que haja a Educação do Campo é a existência de espaços de formação acadêmica para os professores que irão atuar nas escolas do campo. Docentes que seguirão a partir de uma formação necessariamente libertadora, promotora de valores do campo e da educação popular. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são, assim como as escolas do campo, o resultado da luta e

reivindicação dos sujeitos do campo, povos tradicionais e acadêmicos frente aos poderes públicos. Ambas as experiências possuem ligação umbilical tanto em sua gênese como também nas práticas que promovem e na forma de entender o papel do campesino como agente de sua própria história.

As experiências de Educação do Campo como modelos de pedagogia de inclusão e emancipação contra-hegemônica são, como vimos até aqui, práticas nascidas das necessidades das pessoas do campo, sujeitos concretos que demandam educação específica para o seu meio de vida. Essas experiências se deram através de diferentes lutas e atores, entidades e movimentos sociais, e resultaram em ganhos paulatinos que possibilitaram a existência de escolas do campo, LECs e o fomento para projetos de pesquisa e extensão para estudantes e docentes do campo.

No final dos anos de 1990, com políticas públicas capitaneadas pelas pressões massivas do MST, houve diálogos nos espaços federais para o fomento à Educação do Campo. Programas que perpassaram secretarias e ministérios se traduziram em ações práticas. Abaixo, temos a lista dos três principais programas que fomentaram as políticas públicas para a Educação do Campo:

Tabela 01 – Programas governamentais para a Educação do Campo

Programa	Criação/ Implementação	Propostas
PRONERA	2001/2004	Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.*
		O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas

PROCAMPO	2007	instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.**
PRONACAMPO	2012/2013	Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.***

Fonte: Documentos do governo federal (*BRASIL, 2010, p. 18; ** BRASIL, S/D; *** BRASIL, 2013, p. 03)

Acessibilidade: Tabela composta de três colunas e quatro linhas. A primeira linha, de cima para baixo, é composta por três espaços em cor diferenciada, com os itens: *Programas; Criação/Implementação e Propostas*. As demais linhas apresentam o texto de cada item; A primeira coluna, à esquerda tem coloração diferente, possui, em cada linha – de cima para baixo – o nome de um programa de financiamento de políticas do campo obedecendo os itens das linhas explicitados anteriormente.

Segundo Santos e Silva (2016) inicialmente a pressão pela implantação de uma Educação do Campo nos moldes contra hegemônicos foi o resultado da luta do MST no final dos anos de 1990. Em 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores Pela Reforma Agrária (ENERA), que traçou linhas de ação que desaguarão na criação do PRONERA. Para Santos e Silva (2016, p. 138):

O principal objetivo do PRONERA se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no

campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo.

O PRONERA transitou pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, que o homologou através da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998 (BRASIL, 2008), sendo incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Mas foi somente no ano de 2004 que o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva formalizou suas estruturas na forma de um “Manual de Operações” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 138).

Enquanto o PRONERA tem como meta o fortalecimento da educação para o trabalhador do campo da reforma agrária, o PROCAMPO tem a intenção de viabilizar uma estrutura estável de formação pública para futuros educadores do campo.

Se, até hoje, temos um desconhecimento de boa parte da classe trabalhadora da Educação sobre as diversificadas formas de educação específica, a existência de cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo sofre segue o mesmo destino. Na UFRRJ, podemos afirmar a partir de nossa observação como docente da LEC-UFRRJ que o curso não é sequer compreendido por boa parte das chefias institucionais. Ainda que o embrião da LEC-UFRRJ tenha surgido a partir da experiência do PRONERA, o curso regular atual é o resultado da política do PROCAMPO.

O PROCAMPO foi criado em 2007 através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.²⁸ Ele tem a intenção de promover cursos de LEC nas universidades públicas, contando com a representação tanto dos especialistas acadêmicos como dos movimentos sociais do campo. A implantação das LECs se iniciou nas seguintes universidades: (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB) (SANTOS, SILVA, 2016). Existem hoje 42 cursos de LEC no país,²⁹ contando com a formação de professores em diferentes áreas.

²⁸ Atualmente, à sigla “SECAD” resgatou-se uma letra, o “I”, que representa a expressão “Inclusão”, retirada no período do governo Bolsonaro (2019-2022): “SECADI”. Para a SECADI, Cf. http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/progr_amas-e-acoas acessado em 01 de abril de 2023.

²⁹ Dados presentes na página da LEC-UFRRJ: <https://institutos.ufrrj.br/ie/licenciatura-em-educacao-do-campo/>

Por fim, o PRONACAMPO se propõe a manter a qualidade da Educação do Campo, seja no âmbito das escolas do campo, seja nos cursos universitários que promovem ensino, pesquisa e extensão dessa modalidade. Santos e Silva apontam as especificidade do alcance do PRONACAMPO: “O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica” (SANTOS, SILVA, 2016 P. 141). Esse programa foi criado no governo da presidenta Dilma Rousseff em 2012, sendo posteriormente efetivado através do Decreto nº 7.352 por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

A LEC-UFRRJ

A experiência da LEC-UFRRJ teve início no ano de 2010 a partir de um projeto piloto, já abordado anteriormente, possibilitado pelo edital 23/2009 do PRONERA (LEC-PRONERA) para uma experiência de quatro anos de formação dos futuros educadores do campo (2010-2013). Com o financiamento do PRONERA, a LEC formou 52 profissionais a partir das ferramentas e práticas próprias da Educação do Campo.

Foi apenas em 2014 que um novo curso regular de LEC foi consolidado na UFRRJ, com abertura de vestibular próprio para ampla concorrência. Esse formato de curso, compreendendo a duração de quatro anos, formando professores destinados aos últimos anos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio das escolas do campo nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, além de conteúdos teóricos e práticos de agroecologia que está sendo oferecido até os dias de hoje.

Como vimos, uma das ferramentas mais importantes para a efetiva Educação do Campo comprometida com os sujeitos a quem ela se destina é a Pedagogia da Alternância, modalidade que, desde o curso da LEC-PRONERA, é utilizado como modalidade de ensino (CASTRO, OLIVEIRA; BICALHO, 2014). Ainda que a prática da Alternância tenha se modificado com o passar dos anos, ela continua sendo um pilar identitário de atuação da LEC-UFRRJ.

Diferentemente dos demais cursos de graduação da UFRRJ, a LEC-UFRRJ possui um vestibular próprio para a entrada de novos estudantes. Uma ferramenta avaliativa essencial para a chegada de novos discentes se dá através de um *memorial*, pensado

na necessidade de alcançar aqueles cuja história esteja ligada, de alguma forma, às populações que são os sujeitos-alvo das políticas públicas de Educação do Campo.

Muitas dificuldades foram e são enfrentadas na constante construção e reconstrução da LEC-UFRRJ. A busca de estar sempre próximo aos movimentos sociais e das populações do campo; a constância da busca de entendimento institucional para a garantia da manutenção dos alunos camponeses e de comunidades distantes, como é o caso dos alunos quilombolas de Angra dos Reis. A cada dia o curso enfrenta novos desafios, da falta de investimento da universidade à precarização do serviço público e, em específico, a dificuldade de ser o único curso em regime de alternância da UFRRJ, demandando difíceis negociações com diferentes departamentos que compõem a sua oferta docente.

Por fim, um último ponto traz dois desafios que se agigantam cada vez mais atualmente: 1) a pauperização das populações tradicionais por motivos macroeconômicos e questões políticas pontuais e 2) a transformação acarretada nos territórios cada vez mais sub-urbanizados sofrendo a descaracterização do processo de produção rural.

A LEC-UFRRJ se encontra num território historicamente rural, o município de Seropédica, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Esse município e grande parte dos que se avizinham (Nova Iguaçu, Queimados, Japeri, entre eles)³⁰ compõem o que conhecemos como “Baixada Fluminense”, território um dia rural, mas que hoje é composto por retalhos de urbanidade desorganizada, falta de serviços públicos e um campesinato isolado em diferentes pontos dos municípios. Um outro marco sensível é a crescente violência em toda a região.

Mesmo que os povos do campo na Baixada tenham histórico campesino, já que a distribuição humana da região compunha um importante reduto agrícola do estado (LIRA, 2020), hoje, esse hibridismo de identidades rurais e urbanas não consegue garantir políticas públicas efetivas para a Educação do Campo, como a implementação plena de escolas do campo que trabalhem no regime de alternância, por exemplo. Isso não significa que não exista a luta de movimentos sociais do campo na região, muito pelo contrário, as vitórias conseguidas para que existam escolas do campo em Nova

³⁰ Para uma definição mais profunda do conceito de “Baixada Fluminense”, Cf. LIRA, 2019.

Iguaçu – ainda que não plenamente caracterizadas dentro de suas ferramentas fundamentais – não se deu por vontade política municipal, mas pela representação de movimentos como a CPT e sindicatos de agricultores da região (BICALHO, MACEDO; RODRIGUES, 2021).

Hoje, no município de Nova Iguaçu, existem doze escolas consideradas como sendo escolas do campo. Elas se encontram não apenas em espaços agrícolas, mas também em áreas próximas que atendem essas populações, como é o caso da Escola Municipal Jardim Montevideo, no bairro de Tinguá. Ainda que esteja cercada por terrenos cultivados, ela se encontra a menos de um quilômetro de uma estrada federal e de bairros residenciais urbanizados. Essas escolas municipais oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas nenhuma delas trabalha em regime de alternância.

O desafio do hibridismo das populações locais que pretendem se matricular no curso da LEC-UFRRJ também deve ser assunto a ser debatido no futuro, pois, a cada dia, a Educação do Campo oferecida na periferia do estado do Rio de Janeiro se aproxima mais e mais das práticas da Educação Popular, alcançando as classes mais desassistidas e excluídas do protagonismo político e social em suas comunidades, que, na Baixada, estão tanto no meio urbano como no rural.

Considerações finais

A prática dos movimentos sociais exercendo pressão popular organizada sobre o sistema político tem se mostrado uma ferramenta muito valiosa na garantia de políticas públicas para as populações do campo, entre elas o direito a uma educação que represente os ideais, as mentalidades e as visões de mundo próprias dos povos do campo.

Mesmo em tempos “líquidos” (BAUMAN, 1998, 2000), onde os discursos tidos por alguns autores como “grandes narrativas” tenham sido decretadas como encerradas (LYOTARD, 2019), os movimentos sociais não morreram; eles despontam para novos voos na defesa de direitos adquiridos e na busca de novos. A existência de uma Educação do Campo com currículos próprios, destoantes daqueles produzidos para formar trabalhadores para o mercado, é uma prova de que ainda é possível

esperar por novos ares, onde a educação tenha o papel emancipador e garantidor de cidadania para os educandos e as sociedades onde estes estão inseridos.

A Educação do campo traz a proposta de partilhar também os saberes tidos como “não-científicos”, por isso mesmo desprezados pela academia pautada por um cartesianismo formalista. Os saberes tradicionais, somados às tecnologias do conhecimento moderno podem seguir lado a lado, sem a necessidade de anulação da sua verdade em prol de uma meta-verdade que lança o contraditório para o abismo da inexistência epistemológica.

Uma ecologia de saberes é a real promessa nas propostas da Educação do Campo, resistente, insistente e preche de possibilidades e promessas para a humanização do ato de educar.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2010. Documento disponível em: <http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/03/Manual-de-operacoes-pronera-2012.pdf>.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO - Documento Orientador**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/procampo>.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. "Em Defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas." *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

CALDARD, Roseli S. "A Escola do Campo em Movimento" In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2016a. pp. 87.131.

_____. "Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção". In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2016b. pp. 147-158.

CASTRO, Amanda N. de; OLIVEIRA, Lia Teixeira de; BICALHO, Ramofly. "Pedagogia da Alternância e História da Educação do Campo no Brasil. In: PERRUSO, Marco Antonio; LOBO, Roberta. (Orgs.). **Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade: a experiência da UFRRJ**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora F&F, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 77 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola. 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

LIRA, Ronald Apolinario. **Catolicismo e Política: Pastoral da Juventude e a formação partidária no PT**. Curitiba: Appris, 2019.

_____. "Fé na Caminhada da baixada fluminense: ocupação camponesa do recôncavo da guanabara e a atuação da Comissão Pastoral da Terra." In: SANTOS, Ramofly B.; OLIVEIRA, Lia M. Teixeira de; ARAÚJO, Fabiana de Carvalho D. **Interfaces entre o Programa Escola da Terra e a educação do campo no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRRJ, 2020. pp. 78-90.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARTINS, Fernando José. "*Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar*". Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Projetos Globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

_____. **The Darker Side of Western Modernity: Global futures, decolonial options**. Carolina do Norte: Dule University, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. “Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (ed.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31-83.

_____, MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho; OLIVEIRA, Lia Maria T. “Políticas públicas em educação do campo”. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. III, nº 04, p. 267-290, jan.-jun./2018.

_____; SILVA, Marizete Andrade. “Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo.” In: Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

VENDRAMINI, C. R. & AUED, Bernardete W. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Editora Insular. 2009.

Data do envio: 04/04/2023

Data do aceite: 17/07/2023.