



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho 2012
Curitiba - Brasil

ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixo 2

“EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil

EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(es/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJÁI – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidá – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlick: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcântara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): fernando Pedrão)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): Francine Rocha)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): José Alessandro Cândido da Silva)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): Maria José da Silva)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): MAURÍCIO PINTO DA SILVA)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVEDO ACIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de política educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): Pierre André Garcia Pires)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): Regina Coeli Machado e Silva)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): Rosane Castilho)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): Silvio Carlos dos Santos).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): Sorinéia Goede).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): Tarcio Leal Pereira).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): Thais Weiller).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): Wanirley Pedrosa Guelfi).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): Camila Itikawa Gimenes).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): Adriana Márcia Prado de Araújo et alii).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): Patrícia Santos Fonseca et alii).

AValiação em larga escala: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): Rivanda dos Santos Nogueira et alii).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): Cláudio Renato Moraes da Silva).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): Domiciane Araújo Azevedo).

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

AAPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. AAPP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguai e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Bettega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo constitucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Maria Inês Vidal

artevidal@yahoo.com.br

Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Luiz Alexandre Gonçalves Cunha

llagc2@yahoo.com.br

Professor no curso de Graduação em Geografia

e nos programas de mestrado em Ciências Sociais Aplicadas

e Gestão do Território

Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

Este trabalho aborda a política da educação do campo e uma possível emancipação dos sujeitos que estão participando desse processo educativo. O trabalho está sendo desenvolvido na microrregião de Jaguariaíva – PR, por meio de análise documental e de entrevistas. Constata-se que a efetivação da política perpassa pela concepção de rural e de desenvolvimento dos educandos, educadores e gestores. Este texto busca analisar a política da educação do campo e a possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo no sistema capitalista.

Palavras-chave: emancipação humana, política do/no campo, educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar a emancipação humana na política da educação do/no campo, na microrregião de Jaguariaíva – PR. A microrregião de Jaguariaíva tem quatro municípios e está localizada na mesorregião centro oriental do Paraná. Dos quatro



municípios foram considerados apenas três por um deles não conter o ensino médio no campo e fazer parte de um outro núcleo de Educação. A presente pesquisa está sendo desenvolvida nos municípios de Arapoti, Jaguariaíva e Sengés, embora pertencentes a mesma microrregião e ao mesmo núcleo de educação tem suas particularidades que influencia no desenvolvimento da política da educação do/no campo e na possibilidades da construção da emancipação humana.

Na metodologia utiliza-se da análise documental (Diretrizes, Pareceres, Resoluções, Decretos, Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho e demais documentos relacionados a política pertencente ao Estado e a Sociedade Civil). De acordo com Mendonça (2007)

O estudo (...) de uma política pública não consiste meramente, em compilar a documentação oficial produzida pelos órgãos aos quais está ela afeta, (...) é imperioso que a abordagem de um corpus com características específica seja feita, pois somente assim será possível verificar tudo aquilo de relacional e conflitivo ele abriga, à sombra do tom aparentemente monocórdio da narrativa documental, uma vez que tais embates, inter e intra-estatais jamais estão descolados daqueles que constituem a própria Sociedade Civil, como um todo. (p. 16)

É nessa perspectiva metodológica que o trabalho vem sendo desenvolvido e com uma concepção de Estado interconectado e interativo.

(...) o Estado não deve ser tomado nem como Sujeito, nem tão pouco como Objeto, afirmando-se como uma condensação de relações sociais e, justamente por isto, tem que ser visto como atravessado pelo conjunto das relações de classe existentes na própria formação histórica, incorporando, em si mesmo, os conflitos vigentes na Sociedade em Geral. (MENDONÇA, 2007, p. 14)

A política da Educação do/no Campo tem sua origem permeada por disputas e conflitos de ordem materiais e imateriais travada na Sociedade em geral.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A Educação do Campo surge do protagonismo dos movimentos sociais e contrapõe a educação rural na sua matriz “ Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistências em seus territórios.” (FERNANDES, 2008, p.41) e traz a tona discussões como a reforma agrária e um novo modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Utiliza a expressão campo e não a mais meio rural com o “objetivo de fazer uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.” (FERNANDES, 2008, p.25).

Para Souza(2008)



O campo é lugar de disputas políticas entre proprietários de terra, “supostos proprietários”, grileiros e trabalhadores. O campo é lugar de trabalho e expressa diretamente a transformação da natureza em mercadorias. O campo é o lugar que melhor expressa a relação homem-natureza, seja de forma sustentável ou de forma destrutiva. O campo é lugar de experiência de vida e de cultura. Para os trabalhadores é lugar de conquistas e resistência. O campo é o lugar do sujeito que trabalha a terra, que vive dela, o camponês. (p. 222-223)

Quando trata da educação do campo incluem todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, sejam indígenas, sejam quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho na terra e não aqueles que a têm para fins de acumulação, especulação e exploração.

. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

Art 1A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Parágrafo 2 A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (CARNEIRO, 1998, p. 31)

A formação humana é o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes. A educação sozinha não resolve os problemas do povo, porém é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

Para que venha ocorrer mudança significativa no campo e no seu projeto educativo é necessário a articulação e o comprometimento de diversos setores da sociedade brasileira no atual contexto sócio-histórico. De acordo com Nogueira (2004, p. 79)

O cenário continua marcado pela incerteza, mas há como que uma fresta de luz no horizonte, por onde se insinua uma leitura mais otimista do futuro próximo. O que antes era consenso, já não é mais. O que antes se ignorava solenemente (como a exclusão), hoje é motivo de preocupação e agiganta-se na consciência coletiva. (...) Da ênfase exclusiva e quase fanática nos efeitos positivos do ajuste neoliberal, passou-se a admitir abertamente sua extraordinária capacidade de produzir efeitos negativos, até então não reconhecidos ou menosprezados..

Nessa leitura mais promissora com possibilidades remotas, porém bem reais para além do neoliberalismo, encontra-se um dos principais atores no processo de transformação do projeto de educação no campo e do próprio modelo de desenvolvimento do campo no país, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra- MST.



Para Maria da Glória Gohn, e Regina Leite Garcia (2000, p. 9) o MST é o movimento social mais importante do Brasil. Para Gohn (1997, p. 247) “ movimento social refere-se à ação dos homens na história”.

Segundo ela

Movimentos sociais são ações sóciopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir do interesse comum. Essa identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta e indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. (...) Eles tem como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abragem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. (1997. p. 251-252)

Scherer-Warren define movimentos sociais como:

(...) uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção). (1978, p. 20).

É possível visualizar os elementos propostos por Scherer-Warren para análise dos movimentos sociais no MST, nos seguintes temas: ideário comunista, ideologia, transformação da sociedade, organização interna e prática social.

O MST tem como demanda fundamental a reforma agrária, seguida de outras reivindicações, entre elas a educação.

O setor da educação defende um projeto social e político caracterizado por uma concepção de educação voltada para a classe trabalhadora, com perspectiva teórico-prática transformadora, (...) congregando diversos sujeitos sociais. (SOUZA, 2006, p. 32).

A preocupação com a educação no MST ocorreu praticamente junto com a luta pela terra, nessas décadas que o movimento foi se constituindo e se formando como um dos movimentos mais importante do país, seu processo educativo acompanhou sua



trajetória. A partir da sua atuação o próprio conceito de escola passa a ser ampliado e a escola passa a ser vista como uma questão política, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos. No início a luta era para obter uma escola no assentamento, hoje a luta é para efetivar uma nova política de educação no campo brasileiro.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem(a)terra. (...) Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para os sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e ensinar. (CALDART, 2000, p.27)

Consciente dessa realidade o MST começou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola, capaz de ajudar os trabalhadores e trabalhadoras do campo nas suas lutas.

A escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido para todo o povo, seja do campo ou da cidade.

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar sujeitos dessas transformações. (CALDART, 2000, p. 27)

Surgiu a necessidade de pensar uma educação que atendesse aos interesses dos sujeitos que vivem no e do campo. Coloca-se em questionamento a educação rural até então vigente, por ser uma educação que:

se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. Não se faz relação com a vida dos alunos e de sua família, com o trabalho agrícola nem com o meio ambiente que a escola está inserida. Não se conhece, não se respeita, nem se valoriza a cultura das famílias e da comunidade onde a escola se encontra e aí se excluem os pais do processo educacional e ignoram-se os conhecimentos que as crianças já trazem consigo para a escola. (BAPTISTA, 2003. p. 20).

Considera-se que é um projeto de educação voltado a subordinação, a serviço da alienação capitalista para formar os sujeitos que se encontram de forma permanente ou temporariamente no campo, pois desconsidera sua cultura, seus valores, suas concepções de mundo, com “proposições de reorganização social, política e cultural”



(SOUZA, 2006. p. 5). De acordo com a lógica do capital excludente e exploratório, como se pode observar na afirmação de Casali (2004), referente ao modelo de educação presente no campo,

a escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano nem para o mundo do campo (com suas diferenças culturais, de organizar a vida, de convivência). Mas sim para serem subservientes à lógica do capitalismo, para serem explorados, servirem as multinacionais e as regras do agronegócio. (op cit., p. 1).

Atrelada a um modelo de desenvolvimento que visa a subordinação dos sujeitos que vivem no espaço rural, buscando integrá-lo na dinâmica do modelo capitalista submetido aos interesses de uma classe detentora de poder e capital. Impossibilitando-os de tornarem cidadãos para fazer parte do projeto democrático onde

A comunidade política se autogoverna e se autodetermina. A política democrática dispõe-se a criar condições-institucionais, políticas e associativas – para que os cidadãos organizados controlem seus governos e participem deles, cobrem responsabilidades dos diferentes atores do jogo social e ponham em curso processos ampliados de deliberação, de modo a que se viabilizem lutas e discussões públicas em torno do como viver, do como governar e de como conviver. Trata-se de um projeto que só encontra plena viabilidade quando é imposto e defendido pela sociedade organizada. (NOGUEIRA, 2004, p. 90-91).

Para formar sujeitos capazes de intervir no cerne da estrutura social, é necessária uma educação que reconheça esses sujeitos como cidadãos de direitos, produtores de saberes, sujeitos de suas histórias, capazes de compreender o processo de transformação sócio-cultural no qual estão inseridos, desvencilhando-os das amarras desse modelo de subordinação. Assim, tornando-os capazes de pensar um modelo de desenvolvimento diferente do imposto pelo capital e de organizar “outro modo de vida no campo, com políticas públicas voltadas para os desafios postos pelas diferentes realidades culturais” (CASALI, 2004, p. 1). Outro modelo de educação para as populações rurais, que pense para além da hegemonia dominante do mercado neoliberal, buscando alternativas para o desenvolvimento local e sustentável. Que venha a

pensar o ambiente hoje de forma sustentável, significa pensar de forma prospectiva e complexa, introduzir novas variáveis na formas de conceber o mundo globalizado, a natureza, a sociedade, o conhecimento e especialmente as modalidades de relação entre os seres humanos, a fim de agir de forma solidária e fraterna, na procura de um novo modelo de desenvolvimento. (MEDINA e SANTOS, 1999, p. 12).



Assim, nasce a educação do campo em contraposição à educação rural, imbuída de ideais solidários, comprometida com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e com desenvolvimento local e sustentável. Compreendendo que,

por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estáticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais[...] Educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para se articularem, se organizarem e assumir a condição de sujeitos de seus destinos. (CALDART, 2004, p. 149).

É com base na educação popular e na pedagogia de Paulo Freire, que tem como objetivo entender o mundo a partir do local onde vive, possibilitando uma leitura crítica frente a realidade que o cerca, o contexto social no qual estão inseridos, compreendendo que as “sociedades não são, estão sendo o que fazemos na História, [...] assumirmos-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura” (FREIRE, 2006, p. 39); e, entender que as mudanças de paradigmas não fáceis, porém possíveis e muitas vezes necessárias.

Para Meszáros (2008)

(...)o papel prático da educação no curso de transformação consistem em sua intervenção efetiva e continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios. (p. 89)

Essa consciência crítica fomentou os ideais dos sujeitos que vivem no e do campo a pensar uma nova educação para o campo brasileiro, que atendesse aos seus interesses. Um projeto de educação:

que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessa transformação. (CALDART, 2004, p. 155).



O campo brasileiro está inserido na lógica perversa do capital, num processo desumanizante e excludente dos camponeses que remonta ao modelo adotado para o desenvolvimento do país, nos moldes americano aliado a manutenção da estrutura agrária, para estimular a produção industrial. Com base:

na formação de um setor de grandes e médios proprietários, com elevada capacidade financeira e apoio de programas e políticas governamentais, que provocariam amplas encomendas ao setor industrial de vanguarda [...] o aumento de produtividade resultaria da forte utilização de máquinas, implementos e insumos modernos. (CUNHA, 1988, p. 71).

A reforma agrária não é mais uma condição para o desenvolvimento do País, uma vez que o Brasil optou por um modelo de desenvolvimento que prescindiu da desconcentração de terra, preservou o latifúndio, e ainda, incorporou-o ao modelo do agronegócio, ela é agora uma escolha para aqueles que debatem sobre qual modelo de desenvolvimento o país adotara, se quiser inserir-se soberanamente no contexto mundial, preservando o meio ambiente e os recursos naturais. (SINGER, 2007)

A concentração dos latifúndios monocultores, incentivados por políticas governamentais, combinados a hegemonia de um modelo de vida urbano:

levou e tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única sobrevivência do camponês seria a sua integração a agro-indústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada a subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas. (FERNANDES e CALDART, 2004, p. 29)

Diante dessas circunstâncias não teria sentido pensar em uma educação senão alienante e reprodutora do sistema capitalista.

Segundo Veiga (2002), é um equívoco pensar que o rural está em extinção, pois o Brasil transformou em cidades todas as sedes de municípios, pequenos povoados e vilarejos, independente de suas características demográficas e funcionais. Esses critérios equivocados utilizados para a delimitação territorial entre urbano e rural resultaram em sérias implicações, sendo a mais grave a formulação de políticas públicas inadequadas.

De acordo com o autor 4.485 sedes de municípios podem ser consideradas rurais, e neles vivem 30% da população brasileira. Portanto, o campo está vivo nos modos de viver, de ser e de produzir dos habitantes de vilas, distritos e sedes da grande maioria dos municípios.



O que já se sabe é suficiente para que se rompa com a visão de que todo o Brasil rural é formado por municípios que estão se esvaziando. Não é admissível que se considere mais de 90% do território brasileiro, 80% de seus municípios, e 30% de sua população como mero resíduo deixado pela epopéia urbano-industrial da segunda metade do século 20. Pior, não é possível tratá-lo como se nele existissem entre 4.500 a 5.000 cidades imaginárias (p.36).

Para (WANDERLEY, 2000) “o rural não se constitui como uma essência, imutável[...]. Ao contrário, esta é uma categoria histórica que se transforma”. Um espaço suscetível a mudanças e influências de fatores externos e internos. As transformações mais recentes são:

Externamente: os efeitos das novas relações econômicas e políticas, dominantes em um mundo cada vez mais internacionalizado, sobre as formas de funcionamento e regulação da produção agrícola e de valorização do meio rural. A globalização da economia em seu conjunto; a presença cada vez maior das instâncias internacionais - ou macrorregionais – na regulação da produção e de comércio agrícolas; a profunda crise do emprego, que atingiu as sociedades modernas em seus diversos setores; as transformações pós-fordistas das relações de trabalho e as novas formas de sua regulação. Internamente, o meio rural sofrerá um profundo processo de diversificação social [...] o desenvolvimento dos espaços rurais dependerá não apenas do dinamismo do setor agrícola, porém cada vez mais, da sua capacidade de atrair outras atividades econômicas e outros interesses sociais e de realizar uma profunda “resignificação” de suas próprias funções sociais. (WANDERLEY, 2000, p. 96).

Com essas transformações que vêm ocorrendo no campo:

uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (FERNANDES e CALDART, 2004, p. 33).

Cabe, então, afirmar que o Brasil rural está vivo e reconhecendo esse contexto, a sociedade e o poder público podem buscar a construção de políticas públicas adequadas para esses sujeitos, incluindo a educação do campo, enquanto concepção político-pedagógica, nas escolas das sedes dos municípios, distritos, vilas e comunidades rurais.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Depois de praticamente um século de marginalização, a educação dos sujeitos do campo faz parte da agenda política do país. Começa a ser pensada uma educação para quem vive no e do campo brasileiro. Na década de 1990, uma nova proposta de



educação para os sujeitos que vivem no e do campo entra no cenário do país, a Educação do Campo. Esta proposta surge no bojo dos movimentos sociais organizados, com o MST sendo um dos sujeitos centrais na luta por este novo modelo de educação.

Em 1997 nasce a concepção de Educação do Campo no I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária). O encontro ocorreu em na Universidade de Brasília (UNB), juntamente com UNICEF, UNESCO e CNBB.

Nesse encontro os sem-terras encontraram apoio político, parcerias e momento propício para reivindicar uma política de educação destina as áreas de reforma agrária. Suas reivindicações foram acatadas e instituiu-se o Programa Nacional de Educação Para a Reforma Agrária –PRONERA.

Em 1998 ocorreu a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, com o principal objetivo de ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Trouxe a cena novos atores, como pequenos agricultores, quilombolas, as mulheres, os atingidos por barragens, a juventude rural, ampliou a participação das universidades e trouxe para participação agentes públicos do sistema educacional. Embora seu foco “específico seja a questão educacional, acaba trazendo ao debate temas mais amplos como o das opções de modelo de desenvolvimento para nosso país” (FERNANDES e CALDART, 2004, p. 22).

Em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

a Educação do Campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura mas os ultrapassa ao acolher em si os aspectos pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

A Educação do Campo está voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos sujeitos que habitam e trabalham no campo, considerando suas diferenças culturais e históricas. Mas, não incluem os aposentados rurais, os trabalhadores das agroindústrias e do turismo rural que também são sujeitos que fazem parte do campo brasileiro.

A implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (CNE/CEB n.º 1. 3/04/02), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir do diálogo com movimentos sociais é a tarefa prioritária da agenda da Coordenação-Geral de Educação do Campo. O objetivo dessas diretrizes é por em prática uma política de



Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País. E ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo. (Ministério da Educação)

Em 2004, foi realizada a “II Conferência Nacional Por uma educação Básica do Campo”, com o objetivo de ampliar as mobilizações sociais em torno da Educação do Campo. A ampliação da produção teórica e a socialização das práticas também fizeram parte do objetivo. Com a intenção de elaborar um plano de Política Nacional de Educação do Campo articulado com governos e sociedade civil (SOUZA, 2006).

A Educação do Campo busca um atendimento diferenciado, diferente não desigual “os camponeses são iguais a todos os outros cidadãos, mas também são diferentes. São igualdades jurídicas e diferenças de classe” (ARROYO, 2006, p. 17).

A partir daí surgiram diversos encontros nos Estados e Municípios, encontros de pesquisas, seminário, congresso em todo o país para debater essa concepção de educação e formular uma política pública que atendesse as necessidades dos sujeitos que vivem no e do campo.

ELEMENTOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo;

Acesso de toda população a uma escola pública de qualidade, desde a educação infantil até a demanda do ensino superior;

Gestão democrática nos diversos níveis dos sistemas escolares, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ações em cada nível e na fiscalização dos recursos públicos destinados às escolas;

Pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;

Criação de escolas técnicas regionais que desenvolvam um ensino (fundamental ou médio) ligado à formação profissional para atuação no campo;

Processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; ninguém deve ser obrigado por concurso, estágio probatório ou punição a trabalhar nestas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades;

Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;



Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;

Programas de valorização e de apoio às produções culturais próprias e ao intercâmbio cultural;

Programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos na perspectiva da construção do novo projeto de desenvolvimento do campo;

Financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e dos movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro.

Proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social tais como estradas, serviços de correio, de telefonia e outros, que permitam a realização de práticas pedagógicas transformadoras através da rede de comunicação.

PROGRAMAS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Entre os vários programas da política da Educação do Campo, esses são os que têm mais significado e impacto na estrutura da política como uma política emancipatória.

Escola Ativa – Esse programa tem como objetivo melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as suas principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar o professor.

Projovem Campo – Saberes da Terra – É um programa que oferece qualificação profissional aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa tem como objetivo ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, política, econômica, territorial e produtiva dos sujeitos do campo.

Procampo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas do campo. (MEC, 2011)

A EMANCIPAÇÃO HUMANA



A emancipação em Marx está estreitamente ligada à superação da alienação. Na discussão sobre o trabalho alienado traz embutida a superação do trabalho alienado, ou seja, a emancipação humana num aspecto universal através da luta política travada pelos trabalhadores “emancipação humana só é realizada quando o homem reconheceu e organizou as suas próprias forças como forças sociais, deixando, pois de separar de si a força social sob a forma de força política” (MARX, 1978, p.46)

Para Marx a emancipação dos sujeitos passa pela extinção da propriedade privada. A humanidade precisa emancipar-se dessas relações alienadoras. Trata-se de uma perspectiva universal

o emancipar a sociedade da propriedade privada, etc., da servidão, se exprime na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se tratasse apenas da emancipação deles, mas porque na emancipação deles está contida a emancipação humana universal, e esta está contida naquela porque a servidão humana está envolvida na relação do trabalhador com a produção e todas as relações de servidão são apenas modificações e conseqüências desta relação. (Marx, 1989, p. 162)

A emancipação vislumbrada no processo educativo tratado na política da Educação do/na Escola é um conceito necessário a ser resgatado e trabalhado em todos os níveis da formação escolar dos sujeitos. De acordo com Jovino Pizzi, a emancipação,

do latim *emancipare* (e) significa declarar alguém como independente, ou seja, representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica. Sua meta é a autodeterminação do sujeito, ou seja, “a liberdade política, jurídica, econômica e social, garantindo seus direitos fundamentais, sua participação na vida política, a igualdade de oportunidades e o livre acesso à educação e ao trabalho”. (PIZZI, 2005, p.4)

Essa emancipação demanda um processo de libertação da condição de alienação em que o ser humano se encontra. Acredita-se que isso deva ser possível por meio da práxis humana, isto é, da união entre teoria e prática na transformação dos sujeitos sociais em direção a libertação do processo de domesticação dentro da lógica do capital.



Para Paulo Freire a efetivação do sonho político a favor da emancipação humana é possível ocorrer quando o ser humano busca a recriação, a reinvenção e a reconstrução da sociedade a partir da sua libertação.

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela *o ser mais, a humanização, a não ser como vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história... Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1997, p. 100).

A emancipação para Paulo Freire é a condição de ser protagonista da própria história, de experimentar e apropriar-se do poder de ler, interpretar e pronunciar o mundo. Vê essa possibilidade por meio de um projeto de educação popular que busca a humanização, a libertação e a emancipação humana.

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito *com e através*, também, da educação. (FREIRE, 2001, p. 102).

Na perspectiva do movimento, da ruptura com o velho e da contradição, aponta possibilidades para um novo modelo de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a política da educação do/no campo, verificamos suas origens de resistência a um modelo de desenvolvimento e porque não dizer de sociedade, excludente e exploratória. É uma concepção de educação que visa o desenvolvimento



integral do ser humano, independente de suas origens e condições, objetiva o desenvolvimento mais pleno do ser humano.

As contradições são visíveis nos territórios materiais e imateriais que vai desde o modelo de desenvolvimento adotado para o campo, a política agrícola, as representações sociais dos sujeitos que vivem em cada rincão do campo. Como não é possível pensar a Educação do Campo dissociada do seu contexto histórico, social, cultural e geográfico que seus sujeitos estão inseridos, em algumas regiões a proposta terá um respaldo mais positivo que em outras.

Um projeto que emergiu dos movimentos sociais organizados, tomou força, pressionou o Estado e transformou-se em Política Pública com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, condizente com a realidade de cada criança, jovem e adulto que está no campo, respeitando suas origens, seus valores. E sobretudo acreditando no ser humano como um ser inconcluso, mutável, em constante transformação que será capaz de lutar e trabalhar na construção de um mundo melhor.

Para que isso ocorra ainda é preciso muita luta, as sementes já foram lançadas e germinadas, agora é preciso cuidar para crescer e não ser sufocada por esse modelo voraz de acumulação de riquezas, de desvalorização e coisificação das pessoas e da destruição em massa do planeta.

Até o presente momento foi possível verificar que fatores históricos – culturais influenciam na efetivação da política nos municípios pesquisados. Constata-se que a política traz elementos com objetivos que visa à emancipação humana. Entre eles, a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a sociedade em que vivem, de libertar-se por meio do conhecimento do processo de alienação, da condição de subalterno e de oprimido, e emancipar-se.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: _____.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____.; *Prefácio*. In: SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.



_____.; LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos.** *Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, 2007.*

_____.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** *Petrópolis: Vozes, 2004.*

BAPTISTA, F. C. **Educação rural: das experiências à política pública.** *Brasília: Abaré, 2003. (Série Debates e Ação, 2)*

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas,** *Brasília: SECAD, 2007.*

_____. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo.** *Brasília, 2004.*

_____. Ministério da Educação. **Panorama da educação do campo.** *Brasília: INEP/MEC, 2007.*

_____. **Diretrizes para a Educação Básica do Campo.** *Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em: 05 jan. 2012.*

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento.** *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.*

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.*

CARNEIRO, M. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** *Petrópolis: Vozes, 1998.*



CASALI, D. **Caminhos para uma educação no campo**. Rio de Janeiro: Arte e Cultura, 2004.

CONFERÊNCIA Nacional por uma educação básica do campo. Brasília, 2004.

CUNHA, L. A. G **Debates e controvérsias sobre a agricultura brasileira**. Revista de Economia, Curitiba, v. 15, n. 13, p. 59-77, 1988.

EDUCAÇÃO do campo. Disponível em: < portal.mec.gov.br >. Acesso em: 11 jan. 2012.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____.; CERILI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira conferência nacional por uma educação básica do campo: texto preparatório**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2006.

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920-1940)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.



GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

LABRIOLA, I. *Do analista-caipira ao caipira-analista. In: A colheita da Fazenda Escola Fundamar: uma experiência premiada da Educação Infantil no campo.* São Paulo: Prêmio Criança, 2002.

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. **Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MAIA, E. **Educação rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? Em aberto, Brasília,** v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNARIM, **A trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** Revista do Centro de Educação, v. 33, n. 1, 2008.

NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NOGUEIRA, M. **A Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2004.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para educação do campo**. Disponível em: < <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portal/institucional> >. Acesso em: 6 fev. 2011.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, C. M. **Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto**. Disponível em: < www.historica.arquivoesado.sp.gov.br >. Acesso em 08 fev. 2011.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores associados, 2002.

VENDAME, L. V. **Educação do campo: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

WANDERLEY, M. N. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedades e Agricultura**, 15, p. 87-145, out. 2000.

