

ANALISE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RUPTURAS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF RURAL EDUCATION AND BREAKS WITH RURAL EDUCATION

Angela Maria da Silva¹

Edivaldo B. de Almeida Filho²

Sátilla Menezes Aires³

Resumo: O presente artigo apresenta as narrativas da educação no Brasil no meio rural a partir de 1940 contextualizada entre sujeitos e currículos sócio educacional. O objetivo é compreender a superação social e cultural do campesinato da pedagogia rural para a pedagogia do movimento proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para os povos do campo. Tal investigação parte das concepções educativas implantadas/ofertadas para o meio rural, no chamado ruralismo pedagógico, passando pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e chegando ao paradigma da educação do campo. Para tanto, foi realizada análise da lei orgânica do ensino agrícola, a primeira lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDB), Movimento de Educação de Base, e as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo. Assim apontaremos as reformulações que o Estado adotou em função dos princípios de políticas públicas direcionadas a educação do campo. O ensino sofreu diversas mudanças no currículo operacional para as escolas do campo embora regimentado pelas diretrizes operacionais para as escolas no meio rural, as práticas pedagógicas traduzem concepções de uma pedagogia urbana.

Palavras-chave: Ruralismo. Educação do Campo. Políticas Públicas.

Abstract: The next article presents the narratives of education in Brazil in the rural environment from 1940 contextualised between subjects and socio-educational curriculum. The objective is to understand the social and cultural improvement of the peasantry of rural pedagogy for the pedagogy of the movement proposed for the movement of landless rural workers (MST). For the man of the countryside such research comes from the educational conceptions implanted/offered in the rural environment of the pedagogical ruralism, movement of education of base (MEB) and education of the countryside therefore an analysis of the organic law of the agricultural design was carried out. The first law on the bases and guidelines of national education (LBD), the grassroots education movement and the operational guidelines for basic education in rural areas. operational guidelines for basic education in rural schools. Thus we point out the reformulations that the state has adopted in the functions of the principles of public policies aimed at the management of the countryside. Teaching has undergone many changes in the operational curricula for rural schools, even though the operational guidelines schools rurales are governed by pedagogical practices that translate conceptions of urban pedagogy.

1 Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História das Populações Amazonicas (UFT), Professora Efetiva da Rede Estadual do Tocantins no município de Conceição - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8863064257120833>. ORCID: <https://orcid.org/000-000-8167-0505>. E-mail: angelamariasilva07@gmail.com

2 Acadêmico no curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4577851614471107>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0535-7602> E-mail: aedivaldo70@gmail.com

3 Formada em Pedagogia e Administração Pública pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Educadora Social na Secretaria Municipal de Assistência Social de Combinado - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0556240673336301>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6709-3817>. E-mail: satila.sma@gmail.com

Keywords: Ruralism. Field Education. Public Politics.

Introdução

O estudo buscou compreender as práticas pedagógicas do currículo das escolas do campo/ rural, e a contribuição dada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST em favor da emancipação dos “desgarrados da terra” (FREIRE, 2002).

No primeiro momento são discutidos aspectos sociológicos sobre educação rural a partir da década de 1940, mediada pelas primeiras organizações educacionais, pelos pioneiros da escola nova em aspectos formativos.

No segundo momento são analisadas as ações de alfabetização desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base - MEB as metodologias e objetivos na expansão do ensino em regiões atrasadas. E por fim, finalizamos com as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST nas políticas educacionais para as escolas do campo, numa perspectiva cultural, social e econômica em direção à construção de currículos que considerem os conhecimentos produzidos pelos sujeitos que vivem no campo.

A pesquisa fundamenta-se em fontes bibliográficas com a finalidade de identificar as principais contribuições teóricas existentes sobre a Educação do Campo no Brasil. É um estudo organizado, com suporte de materiais publicados em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas.

Recortes Políticos e Pedagógicos

A Educação Rural no Brasil é retratada na história pela precariedade de recursos humanos e materiais, infraestruturas problemáticas, salas multisseriadas, professores leigos que desempenham diversas funções pedagógicas no ambiente escolar, além de um ensino que pouco contribui e pouco se relaciona a vida do educando.

No decorrer da década de 1930, a sociedade brasileira começa a se preocupar com a situação camponesa no país. Nesse contexto, o Estado passou a articular políticas pela “fixação do homem no campo” a fim de conter o êxodo rural, evitando problemas urbanísticos, como a formação de periferias e a falta de mão de obra no campo. Neste momento o ruralismo pedagógico⁴ foi o projeto de destaque, que se contrapôs a tendência urbanizadora. Segundo Carvalho, para a tendência urbanizadora,

A educação rural deve tender [...] a elevar ao nível das cidades a mentalidade rural, estendendo até os campos os bens materiais e espirituais da cidade e alargando-lhe o horizonte geográfico e mental além dos limites em que se confinam as atmosferas sociais dos grupos relegados na sombra ou subtraídos, pela distância, ou pelo abandono, às influências dos centros urbanos. [...] a educação rural é e deve ser um processo de assimilação pelos grupos; [...] tem por fim promover o movimento dos grupos rurais no sentido vertical, a passagem de um nível para outro mais elevado, cujo padrão se encontra nos quadros urbanos (AZEVEDO apud CARVALHO, 2016, p.156).

4 Corrente de pensamento, no âmbito da educação rural, “sob influência dos debates ocorridos nos anos de 1930-1940, geradores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932” (CALAZANS, 1993 apud RIBEIRO, 2012, p. 298).

Já o Ruralismo Pedagógico, conforme Maia (1982),

Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses (MAIA, 1982, p.27).

O Movimento Ruralista ou ruralismo pedagógico foi projetado no ápice da revolução dos espaços agrícolas pela qualificação da mão de obra. Neste período o Brasil introduziu um processo de industrialização que abria as portas para o capital estrangeiro, a agricultura iniciava mudanças nas práticas agrícolas e assim, o país caminhava para o progresso nacionalista. Ainda nesse contexto, a educação assume o papel de educar para o mercado de trabalho. Como afirma Ribeiro (2012), “as escolas rurais, eram responsáveis por capacitar os estudantes para se tornarem produtivos no trabalho” (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Ainda segundo Ribeiro (2012), a educação ofertada aos camponeses contemplava os interesses da expropriação da terra e a conseqüente proletarização. Com o propósito de conter possíveis revoluções camponesas e o avanço do comunismo, os Estados Unidos da América -EUA impõe pressões sobre a América Latina com o advento da Guerra Fria. É formulado políticas agrícolas em um modelo produtivo, característico ao implantado nos EUA. Mas, para que isso ocorresse era preciso que tomasse a falsa reforma agrária com interesses do capital.

Educação rural e ensino agrícola eram definidos pelos acordos estabelecidos entre o governo norte-americano e o governo brasileiro, com a justificativa de libertar do atraso o homem rural através da escola. Focalizavam principalmente a alfabetização. Isso se explica numa conjuntura marcada pelo final da II Guerra Mundial e pela adoção de uma política identificada como Guerra Fria, pelos EUA, e, no Brasil, pelo propósito de conter o avanço do comunismo na área rural (RIBEIRO, 2015, p. 96).

Em 1946 é publicado o Decreto-lei nº 9.613/46 que estabelecia o ensino agrícola, que tinha por objetivo preparar os camponeses para a agricultura técnico profissional, dividido em três etapas de ensino: primário, secundário e superior tendo, por finalidade:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender: 1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana. 2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1946).

Todas as disciplinas ministradas no ensino primário do meio rural deveriam abordar a questão agrícola para despertar nos alunos o interesse pelo trabalho na agricultura. Um dos princípios fundamentais:

As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro (BRASIL, 1946).

Com isso marginalizava os padrões de agricultura familiar, passando à agricultura capitalista, o que mais tarde tal conceito foi reformulado para agronegócio. Os currículos dos cursos envolviam questões relativas a todo o processo de produção, desde o plantio até a comercialização do produto final. “Esse currículo visava atender o desenvolvimento do campo por meio da renovação das técnicas de trabalho e produção, de acordo com os objetivos extensionistas” (MATOS; ROCHA, 2020, p. 09).

Sendo função docente transmitir o conteúdo aos alunos de forma colaborativa tornando o ensino

uma pirâmide educativa tendo por base apenas o aperfeiçoamento de técnicas agrícolas, caminho esse que anulava os saberes acumulados pelos camponeses com a terra, as sementes, os ciclos agrícolas e suas crenças, desrespeitando sua autonomia, à dignidade à identidade do educando (FREIRE, 1995).

Segundo Marques, “o campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc” (MARQUES, 2008, p. 60). O otimismo pedagógico foi a principal preocupação do Estado com o ensino moral e cívico. O patriotismo estava na ementa do currículo, contudo o curso não foi bem sucedido, devido à instrução ser de longa duração e não ser compatível com as realidades camponesas.

Educação Católica Popular do MEB

Em 1961 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) cria o Movimento de Educação de Base que passam a encarar o campo com projetos socioculturais de alfabetização, suscitando o discurso de educação popular. No mesmo ano foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 4.024/61, já com abertura de políticas de bases para a educação do campo o Art. 32 a lei presume que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência (sic), às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Diante disso o MEB, com objetivo de desenvolver um programa de educação de base com a constituição de ensino para a cidadania e informação calcado nos serviços comunitários da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cuja ação [...] “é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos” (UNESCO, 2020).

A Unesco recomendava necessidades e conhecimentos básicos na transmissão de conteúdo.

1) desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científico-práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (FÁVERO, 2004, p. 2).

Em um processo de modernização da educação, todos os países da organização deveriam progredir para o desenvolvimento social, erradicando a pobreza e doenças endêmicas, por meio da conscientização sobre saúde pública, saneamento básico, adquirir hábitos de leitura e escrita. Na década de 1960, o MEB desenvolveu uma educação no método radiofônico (transmissão via rádio) no Brasil. Baseada em experiências realizadas por diocesanos no Rio Grande do Norte e Sergipe. O projeto contou com apoio do Governo Federal e foi aplicado nas regiões de caráter regionalista atrasada pela industrialização, como as regiões Nordeste, Norte e Centro – Oeste. Sobre isso, Fávero conceitua que:

A educação de base seria, então, esse mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta os problemas da coletividade, e promovendo a busca de soluções para essas necessidades e esses problemas, através de métodos ativos (FÁVERO, 2004, p. 2).

Nesse período ainda estavam em voga os princípios educativos para formação humana, a educação cívica e moral no Estado brasileiro. Sendo essencial no ensino a leitura, a escrita, o ensino matemático e a educação agrícola. Essa educação agrícola seria voltada para a manutenção da agricultura e a permanência dos sujeitos no campo, a fim de conter o êxodo rural. Nesse sentido, a educação era de caráter capitalista, e não emancipatória desses indivíduos. Com isso as ações do MEB foram formar sujeitos subalternos, alegando que a culpa do atraso era o analfabetismo, e “para superar esse atraso, seria necessária integração mais dinâmica no sistema capitalista internacional” (FÁVERO, 2004, p. 05).

O ensino pouco longe do ensino jesuítico foi desenvolvido por monitores do MEB, que eram treinados para desempenhar a função educativa, sendo os mesmos voluntários. As unidades escolares funcionavam em espaços paroquiais, escolas isoladas mantidas pelas oligarquias, para tal fim barracões foram construídos.

[...] O MEB forneceria quadro de giz, rádio-cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura. As emissões eram feitas no começo da noite e as escolas funcionavam em horário adequado à população rural [...] (MEB, 1961 apud FÁVERO, 2004, p.4).

As exigências da igreja católica foram reformuladas em respeito à realidade dos povos do campo nos variados estados brasileiros. Em seu primeiro encontro de coordenadores do MEB o movimento deslocou-se para as classes populares, tendo em vista as experiências ocorridas neste período, principalmente de Paulo Freire em Pernambuco. Nesse encontro, o movimento redefiniu e assumiu uma nova visão de realidade, adotando uma visão de mundo, a partir de determinado conceito de humanidade e determinada concepção de história (FÁVERO, 2004).

A incerteza educativa enquanto contexto subjetivo colocava a conscientização como significação ideológica perturbadora, educadores inclinavam para uma revolução dos trabalhadores rurais, os mesmos começavam a se organizar em sindicatos. A conscientização, estava arrolada obrigatoriamente com a politização, de mudanças estruturais; a democracia pelo povo, os trabalhadores rurais como agentes da história (WANDERLEY, 2014).

O apogeu do MEB foi de 1961 a 1966, como um dos movimentos de expressividade na formação humana do século XX. A ação de educação popular consolidou-se alinhando nas concepções sindicalistas, pois acreditava em modificar o pensamento do campesinato.

O MEB foi um importante instrumento para a valorização do conhecimento popular dos povos do campo, fazendo ressurgir movimentos de educação do campo ao ampliar uma visão de mundo dos elementos básicos do sistema capitalista, na busca por justiça e reformas estruturais de base democratizando os processos educativos, respeitando a realidade e as especificidades dos sujeitos que engloba a educação popular.

As Enunciações de uma Educação do Campo

Para compreender as tessituras da educação do campo, percorremos parte de sua trajetória no século XX, com o ruralismo pedagógico e o movimento de educação de base. Nesse sentido, pautamos algumas reflexões desse movimento na perspectiva de luta da educação rural à educação do campo

A educação rural foi fadada ao pensamento latifundiário com necessidade de reformar as atividades agrícolas com Escolas Técnicas Agropecuárias - ETA. Os camponeses passaram a se organizar e se filiar

a sindicatos de trabalhadores rurais, que estavam vinculados ao partido de esquerda, o Partido Comunista do Brasil - PCdoB.

A luta pela reforma Agrária, a partir de 1980, passa por grande intensificação das ocupações de terra organizados pelo MST, em enfrentamento ao latifundiário moderno, neste período as questões educacionais passam a ter visibilidade, enfatizando a necessidade de escolas no campo, foram essas ações que possibilitaram juntamente com a Comissão Pastoral da Terra - CPT e outras entidades parceiras do movimento sem-terra a promoção de políticas públicas sociais, ambientais e educacionais.

No período de 1964 a 1985, ocorreu a Ditadura “civil-militar” no Brasil, momento histórico marcado por opressões, perseguições políticas, desmonte e dissolução dos movimentos sociais e partidos políticos contrários a essa organização do poder. Enquanto os militares estiveram no poder, os movimentos e organizações camponeses entraram na clandestinidade, devido à tentativa de diluir as organizações contra hegemônicas do país, o que influenciou da redução da possibilidade de atuação no campo da reforma agrária (SILVA, 2015, p. 52).

A luta do campesinato enfrenta o Estado neoliberal capitalista pela relação do trabalho familiar centrada na valorização dos costumes, cultura popular e em específico uma agricultura menos intensiva de caráter orgânico, comprometida com a segurança alimentar. Neste sentido, não abordaremos o MST em sua organização pela terra, e sim compreender a articulação do movimento por educação como direito e não como mercadoria. Nessas circunstâncias:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

E pela democratização da terra que o povo se une e se mobilizam como resistência ao capitalismo propondo uma nova educação para os povos do campo, suscitando um projeto político pedagógico que atendesse as necessidades destes povos, com práticas pedagógicas que respeitem a materialidade socio-cultural do processo de formação dos sem-terra.

Para Caldart (1999), as primeiras a se mobilizarem e articular uma proposta específica para as escolas e formar educadores e educadoras para lidarem com as especificidades locais foram as mães e professoras dos acampamentos. Advogando, em sua origem e princípios, o desenvolvimento do campo na perspectiva camponesa, por um avanço que não destrua seus modos de vida. (FALEIRO; FARIAS, 2019).

Após o período ditatorial com a nova constituição de 1988 e início da década de 1990, ressurge de forma mais articulada os debates em torno da educação do campo com Seminários, Fóruns, Conferências e vai sendo arquitetado a construção do paradigma da Educação do Campo. Dos eventos importante que marcaram este momento, destacam-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em Brasília no ano de 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST juntamente com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e a Universidade de Brasília - UnB. (SILVA, 2015).

No I ENERA, foram apresentadas algumas manifestações dos trabalhadores e trabalhadoras, denominado de Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro. No Manifesto os trabalhadores apresentaram algumas ações como exigência de políticas para o campo:

[...] 6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. 7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país. 8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que

crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. 9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo. 10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. 11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica das escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização (S. PAULO, 1997).

Contudo as reivindicações camponesas demandam amplas necessidades sociais, construindo uma classe humanizadora propensa de sua própria identidade, construtora dos próprios saberes legitimando um processo de desenraizamento.

Em 2002, foi realizado o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, de 26 a 29 de novembro, em Brasília, com o objetivo de discutir a educação do campo mobilizada por uma Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Sendo assim, novas concepções foram fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA em 1998, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação profissional de Nível Técnico e a Formação de professores em Nível Médio na modalidade Normal (CNE, RESOLUÇÃO Nº1, 2002, p.32).

Uma conquista para as populações camponesas com a primeira política pública de Educação do Campo, que passa a instituir o sujeito como protagonista do ensino aprendizagem, flexibilizando os conteúdos e a valorização do magistério consolidando autonomia das escolas e o fortalecimento por um projeto de desenvolvimento favorável para população do campo viver com dignidade, pois “[...]uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico [...]” (FREIRE, p.27, p. 2002).

A Educação do Campo ainda passa por transformações, e carece avançar as políticas educacionais de territorialização ensino e formação de professores, os que lá atuam não tiveram formação sobre educação do campo. Segundo Arroyo e Fernandez (1999) a escola do campo deve ser aquela que “defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimento e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico” [...] (ARROYO; FERNANDEZ, 1999, p. 51). Para além do campo, as unidades escolares ainda são identificadas como escolas rurais, quando não passam por fechamento.

O desafio ainda é a tentativa de equiparação com a educação que é ofertada nas escolas urbanas, é mais viável as prefeituras realizarem a nucleação para espaços civilizados, e as que resistem recebem o mesmo tratamento das escolas urbanas tendo o mesmo calendário escolar e estrutura curricular.

Essas ações públicas, ainda arraigadas ao sistema de ensino rural, desconhecem ou fazem pouco caso dos direitos sociais, sendo submissos do poder público municipal ou estadual. É um campo ainda desconhecido nos centros urbanos do país, ou rejeitado por classes dominantes, a sociedade em si ainda tem visões cristalizadas, acerca dos camponeses marginalizados pela cor da sua bandeira de luta, o MST.

Arroyo (2003) declara que uma teoria pedagógica fecunda tem que refletir sobre a condição humana e ver a cultura como abertura de identidade. A educação do campo que estabeleça e valorize a cultura camponesa pode interferir nesse processo. O campo passa por avanços do neoliberalismo, a tecnologia tem convencido as populações camponesas das modernidades da vida urbana. É necessário que sejam repensados os projetos políticos pedagógicos e as estruturas curriculares, de forma que estejam articulados com as políticas educacionais para as escolas do campo.

Para relatos de experiência, devem-se apresentar os resultados esperados e os resultados alcançados a partir da proposta do projeto e/ou atividade executada; contextualizar a experiência com os referenciais teóricos sobre o tema, abordando o impacto, transformação e relevância social e/ou científica da ação; abordar os desafios encontrados e as estratégias de adequação.

Para artigos empíricos ou teóricos/ensaios, expõem-se a fundamentação teórica, expondo os argumentos e contra-argumentos que norteiam base teórica da pesquisa, bem como a definição de termos e conceitos e termos essenciais para o trabalho. Nesta seção ou seções que compõem o desenvolvimento da sua pesquisa, devem ser apresentados os resultados encontrados na coleta dos dados de forma descritiva-analítica, clara e objetiva. Os principais resultados do artigo devem ser apresentados, sem que haja repetição de informações, sendo retomados e discutidos com base na literatura científica, apresentando as principais contribuições e limitações do estudo.

Podem ser usados recursos ilustrativos como figuras, gráficos, quadros etc., assim como tabelas, que devem ser precedidas de sua palavra designativa (Figura, Gráfico etc.), seguida do número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e respectivo título, conforme a NBR 6022:2018. Esses recursos devem ser usados para complementar os resultados abordados no texto, e não devem ser o foco do trabalho.

Aindas, os recursos ilustrativos devem apresentar a qualidade necessária para uma boa reprodução, sendo incluídas pelas próprias ferramentas do Word, de forma a possibilitar correção. Imediatamente após a ilustração, deve ser indicada a fonte consultada. Toda essa estrutura deve ser padronizada em todo o artigo, sempre alinhada à esquerda e sem dividir espaço com outra ilustração, em conformidade com a NBR 6022:2018. Seguem exemplos:

Considerações Finais

Acreditamos que a superação da educação rural é “uma questão social relevante como é hoje a questão agrária [...], com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo” (FERNANDES, 1999, p.53). Mediante as novas realidades, as pesquisas têm ampliado os horizontes científicos quanto a importância da educação do campo e as frentes mobilizadoras são pautadas por reconhecimento de identidades que não devem ser entendidas como uma sociedade morosa.

O processo educativo precisa ser significativo com uma proposta educacional que venha a superar essa cosmovisão de que a cultura do campo é estática e arcaica. O princípio pedagógico e o processo de formação devem considerar os sujeitos do campo com conteúdo sociais úteis, carregados de conhecimentos dentro e fora dos espaços escolares.

No entanto, o não aproveitamento do conhecimento coletivo como metodologia do ato educativo, demonstra o que Paulo Freire conceitua como uma pedagogia bancária que ainda ocupa os espaços curriculares e culturais em formar indivíduos para os espaços de competitividade multidimensionais. Estas considerações são fundamentais para a construção bibliográfica de reflexões críticas sobre a temática da educação do campo. Afinal, “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 2002, p.31).

Referências

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M.. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 9.613**, De 20 De Agosto De 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019 (Publicação Original)

BRASIL. **Lei n. 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; Legislação Informatizada - LEI N° 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original. 140° da Independência e 73° da República.

BRASIL. MEC/SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

CALAZANS, M. J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; Damasceno, M. n. (org.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-42.

CALDART, R. S. **PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA**. 4ª Edição. São Paulo- SP. Editora Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Raquel A. **Identidade e Cultura dos Povos do Campo no Brasil: Entre Preconceitos e Resistências, Qual o Papel da Educação?** Appris, 2016

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 88-106, 8 ago. 2016. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2111>. Acesso em: 06 mar. 2021.

FÁVERO, O. **Meb – Movimento De Educação De Base Primeiros Tempos: 1961-1966**. In: V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo -SP/ Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra S/A, 2002. 54 p.

MAIA, E. M. **Educação Rural No Brasil: O Que Mudou Em 60 Anos?** N. da R. — Artigo transcrito de: AN DE; revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982 Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982.

MARQUES, M. I. M. A Atualidade Do Uso Do Conceito De Camponês REVISTA NERA – ANO 11, N. 12 – JANEIRO/JUNHO DE 2008 – ISSN: 1806-6755. pp. 57-67

MATOS, Cleide Carvalho de; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações nacionais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], p. 1-23, 2020. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e4582>.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Educação do Campo In: Caldart, R. S. (Org.) **Dicionário Da Educação Do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. P. 293-299.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: Caldart, R. S. (Org.) **Dicionário Da Educação Do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: Caldart, R. S. (Org.) **Dicionário Da Educação Do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. P. 293-299.

RIBEIRO, M. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

S. PAULO, Folha de. Leia o manifesto do MST. 1997. Reforma Agrária: uma luta de todos 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara Brasília, 28 a 31 de julho de 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>

SILVA. V. C. **Trajetória da política de educação do/no campo em parauebas/pará de 2005-2010**. Dissertação de (Mestrado) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CAMPUS DE SOROCABA. Universidade Federal de Sorocaba SP. Sorocaba-São Paulo, 2015.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. SAUS Quadra 05, Bloco H, Lote 06, Edifício CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar – CEP 70070-912 – Brasília, DF, Brasil.

WANDERLEY. L. E. W. **MEB E Educação Popular**, EM PAUTA, Rio de Janeiro _ 1º Semestre de 2014 _ n. 33, v. 12, p. 97 – 107. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Recebido em 18 de janeiro de 2022.

Aceito em 26 de abril de 2022.