

## O campo e a educação: caminhos e descaminhos das políticas educacionais brasileiras

Claudiomiro Ferreira de Oliveira  
Déa Nunes Fernandes

### RESUMO

*Educação do Campo* é uma expressão que só recentemente foi incluída no vocabulário da educação brasileira e na letra das leis relativas à educação nacional. A educação “no” campo, por outro lado, é tão antiga quanto à própria manifestação do fenômeno da educação formal em nosso país. O processo educativo ao qual se refere, hoje, a expressão Educação do Campo, se constituiu em oposição à chamada Educação Rural pensada para o (e praticada no) campo brasileiro ao longo do tempo. Embora, a sociedade brasileira tenha se desenvolvido fundamentalmente no e a partir do campo a constituição do processo educativo formal em nosso país subalternizou os sujeitos do campo, as sociabilidades do campo e o modo de vida campesino ao mesmo tempo em que hipervalorizou a urbanidade (que muitas vezes foi usada como sinônimo da civilidade). Esta situação/condição nutriu e tem nutrido discussões em busca da criação e do fortalecimento do movimento por uma Educação do Campo. Os sinais da organização de grupos da sociedade em torno das questões da Educação do Campo começam a ser notados mais efetivamente na década de 1990 quando os movimentos sociais do campo, apoiados na Constituição de 1988 que institui a educação como “um direito de todos”, trazem para os fóruns de discussão a necessidade de se constituir espaços que reflitam e valorizem os saberes e sociabilidades dos povos do campo no Brasil, destacando o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em nossa investigação nos indagamos sobre como têm se configurado ou (re)constituído as narrativas e práticas identitárias associadas à expressão Educação do Campo? A quais sujeitos e espaços se referem este projeto de educação? Nossa discussão se espraia como em um ensaio teórico, sem muita restrição bibliográfica ou terminológica ou de categorias analíticas. Com um tema proposto de antemão – o diálogo entre a educação e o Campo brasileiros - nos permitimos seguir o curso do nosso pensamento e sentimento que tem por base nossa vivência social e acadêmica. O estudo nos permitiu dizer que na constituição do nosso sistema de educação formal foram sendo, ao longo do tempo, apagados dos pressupostos teóricos, da metodologia e da finalidade/objetivo da educação as referências relativas aos sujeitos e a vida do/no campo. É importante ressaltar, no entanto, que houve muita resistência a esse processo. Por exemplo, a criação dos sindicatos rurais (1934), da ASSESOAR (1966), das Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas (1981), do MST (1984), etc. Essa resistência se nutre, sobretudo, do fato de a dinâmica da vida campestre ter influenciado e inspirado profundamente, ao longo de toda a história de nosso país, a constituição das nossas identidades e diferenças. Ela marcou fortemente nossa literatura, nossa música, nossa língua, nossa religião, nossa arte, nosso imaginário e nossa vida prática.

**Palavras-chave:** Educação. Campo. Cidade. Urbanidade. Educação do Campo. Diversidade.

## 1 Introdução

Entre tijolos e areia, uma nova escola se ergue  
Das mãos de homens e mulheres, que se misturam ao cimento  
E enquanto sobem as paredes  
Avançamos nossa luta, forjando novos sujeitos  
Nessa construção da vida  
O que construímos?  
Com suor e com beleza  
Construímos a nós mesmos  
Construímos nossos sonhos, nossa história  
Num projeto coletivo  
Construímos um novo homem, uma nova mulher  
Um novo campo, uma nova educação  
Construímos a Educação do Campo!

(Paulo Roberto)

Educação do Campo é uma expressão que só recentemente foi incluída no vocabulário da educação brasileira e na letra das leis relativas à educação nacional. Embora a educação “no” campo seja tão antiga quanto a própria “vida campestre” nacional, o processo educativo ao qual se refere, hoje, a expressão Educação do Campo, se constitui em certa oposição à Educação Rural (LOCKS et. al., 2015), pensada para o (e praticada no) campo brasileiro ao longo da história da educação no país.

Embora a sociedade brasileira tenha se desenvolvido fundamentalmente no e a partir do campo, a constituição do processo educativo formal em nosso país negligenciou tanto os sujeitos do campo, as sociabilidades do campo quanto o modo de vida campesino. O descaso com a educação do homem do campo nutriu e tem nutrido as discussões em busca da construção/fortalecimento do *movimento por uma educação do campo* (CALDART et. al., 2002).

Vale lembrar que, os primeiros sinais da organização de grupos sociais em torno das questões da Educação do Campo começam a ser notados mais efetivamente na década de 1990. É por esse turno que os movimentos sociais apoiados na constituição federal de 1988, sobretudo em seu artigo 205 que diz ser a educação “um direito de todos”, trazem para os fóruns de discussão a necessidade de constituir espaços que reflitam e valorizem os saberes e sociabilidades dos povos do campo no Brasil, destacando “o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (SILVA, 2011, p.12).

Silva (2011), destaca que o paradigma Educação do Campo resulta da organização das comunidades do campo, na perspectiva de contrapor a nomenclatura anterior (*educação no campo*) e o que ela representa, o rural, que designa o campo como fornecedor de matéria prima para a cidade. A autora destaca ainda, que “não se trata apenas da terminologia, mas sim de luta pelo campo como um lugar digno para a vivência, bem como respeito à cultura campesina e a escolarização que os mesmos almejam” (SILVA, 2011, p.13).

Se adotarmos as convenções existentes de divisão de períodos históricos para situar a constituição dos processos educativos oficiais no Brasil, podemos anunciar, com uma ou outra ressalva, que a educação brasileira no período colonial foi caracterizada por um processo de catequização e polidez de caráter dos educandos e no período imperial por um processo estratégico e seletivo de formação

de trabalhadores liberais. Ao longo destes dois períodos a educação não foi, aos olhos da sociedade nem dos gestores da nação, algo fundamental para o país.

É com o advento do período republicano que a educação passa a ganhar uma maior atenção do Estado. É a partir desse momento que se inicia a constituição de um “sistema” de educação um pouco mais articulado entre a União, os Estados e Municípios. Entretanto, na constituição desse sistema de educação nacional foram sendo, ao longo do tempo, apagados dos pressupostos teóricos, da metodologia e da finalidade/objetivo da educação referências aos sujeitos e a vida do/no campo. É importante ressaltar que houve muita resistência a esse processo, por exemplo, a criação de sindicatos rurais (1934), da ASSESOAR (em 1966), das Casas Familiares Rurais e/ou Escolas Famílias Agrícolas (em 1981), o MST (em 1984), etc.

Essa resistência se nutre, sobretudo, do fato de a dinâmica da vida campestre ter influenciado e inspirado profundamente, ao longo de toda a história de nosso país, a constituição das nossas identidades e diferenças. Ela marcou fortemente nossa literatura, nossa música, nossa língua, nossa religião, nossa Ciência (embora, na avaliação de alguns de nós, não façamos Ciência apenas a consumimos), nossa arte, nosso imaginário, nossa vida prática. Portanto, somos, sem dúvida alguma, filhos também de uma vida campesina, embora tenhamos, no último meio século principalmente, tentado - ou sido ensinados a - recusar e/ou esquecer essa filiação.

É, portanto, instigados pelo desejo e inclinação de enveredar pelos caminhos e descaminhos dessa filiação entre Educação e Campo, e dessa tentativa de lembrar, ouvir, contar/dizer sobre o campo que desenvolvemos essa reflexão. Acrescentamos ao termo *desejo* (aspiração, vontade, querer) ao vocábulo *inclinação* (vocação, tendência, predisposição) por entendermos que, pelo fato de sermos filhos de camponeses e termos nascido e crescido no campo, esses temas se apresentam para nós não somente como uma inquietação teórico-discursiva, mas, sobretudo, como angústia e/ou indignação - no sentido freiriano do termo (FREIRE, 2000). Não queremos dizer com isso que nossa indignação tenha sido determinada por nossa origem campesina, mas vale lembrar que “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 1997, p.2).

No presente trabalho buscamos discutir sobre como têm se configurado ou (re)constituído as narrativas e práticas identitárias associadas à expressão *Educação do Campo*? A quais sujeitos e espaços se referem este projeto de educação? Qual o lugar da *Educação do Campo* na educação brasileira?

Nossa discussão se espalhará como em um ensaio teórico, sem muita restrição bibliográfica ou terminológica ou de categorias analíticas. Com um tema proposto de antemão – o diálogo entre a educação e o campo brasileiros - nos permitimos seguir o curso do nosso pensamento e sentimento que tem por base nossa vivência social e acadêmica.

Assim, num primeiro momento buscamos desenhar traços das narrativas e práticas identitárias que têm forjado as noções de campo no Brasil. No segundo momento, buscamos discutir sobre os modos como tem se tecido as narrativas acerca das noções, identidades e objetivos da *Educação do Campo*.

## 2 Um breve histórico da formação do campo brasileiro

Refletir sobre a dinâmica de constituição do Campo brasileiro requer uma análise acerca da sua natureza, da sua história e dos fatores que a determinam. Assim, considerando a consolidação do

sistema “social capitalista”, isto é, uma estruturação social baseada no trabalho assalariado, na propriedade privada e no monopólio dos meios de produção, podemos compreender a materialização do processo de *divisão social do trabalho* como um dos fatores que passa a desempenhar um papel determinante na construção do Campo, como o vemos hoje.

Focalizando o estado do Maranhão e fazendo uma leitura histórica alinhado a essa consideração sobre o desenvolvimento do capitalismo, Santos (2015) aponta na direção de que, a entrada da economia maranhense na generalidade da economia capitalista ocorreu inicialmente pela produção de três produtos principais: o algodão, o arroz e o couro. Ainda segundo o autor, a plataforma institucional que assegurou a produção, o escoamento e a comercialização desses produtos foi a “Companhia do Comércio do Maranhão”:

(...) a economia colonial maranhense apresentou como eixo de sustentação a política intervencionista da Metrópole, instaurada pelo Marquês de Pombal, que reorientou a economia do Maranhão para a produção de mercadorias para exportação através da criação no ano de 1755 da segunda companhia de comércio do Maranhão (SANTOS, 2015, p. 9).

A composição econômica do Maranhão colonial, apontada por Santos (2015), está assentada sobre um tipo específico de distribuição da apropriação e posse de terras: a concessão (por parte da coroa portuguesa) das terras colonizadas àqueles interessados em povoá-las ou explorá-las “produtivamente”. Segundo Covolan e Gonzalez (2008), esse tipo de distribuição de terras já era previsto na legislação portuguesa desde o século XIV e “visava identificar as terras vazias e improdutivas por causa da peste negra, e tomá-las para redistribuí-las, no que se poderia notar algum indício de visão da função social da terra”<sup>1</sup> (COVOLAN; GONZALEZ, 2008, p.5812). No entanto, ainda segundo os autores, esse tipo de distribuição de terras, no caso brasileiro, visava responder ao grande assédio das outras nações europeias em relação à nova colônia portuguesa, o Brasil. Com isso, a coroa portuguesa resolveu povoar a região e:

O sistema (...) escolhido foi o de outorga de terras através da concessão de capitânicas, sendo, porém, tal regime “efêmero”, substituído a seguir por outra forma, em que “o povoamento e a ocupação da terra – tudo quanto se liga ao problema fundiário – revelam outra equação – o regime das sesmarias.” Neste sistema, que perduraria por todo o período colonial, as terras deveriam ser usadas para grandes cultivos de abastecimento das metrópoles, necessidade de uma nova era mercantilista em formação, iniciando-se a produção com a cultura de açúcar, na qual os fazendeiros portugueses em terras africanas já tinham experiência (COVOLAN; GONZALEZ, 2008, p. 5812).

Isso significa, entre outras coisas, que no transcorrer dos 322 anos (de 1500 a 1822) do período colonial brasileiro, o país viveu sob uma forte política de formação, incentivo e proteção do latifúndio<sup>2</sup>. Esperava-se, contudo, que o período pós-independência trouxesse uma política de redistribuição de terras contrária à formação de latifúndios, porém, não foi isso que ocorreu. Pelo contrário, a legislação brasileira do período imperial, embora tenha proibido a concessão de *Sesmarias*, se limitou a legalizar a estrutura latifundiária já instaurada e transformar a terra, antes entendida como um privilégio, em uma mercadoria lucrativa.

1 Ao ser adaptada para sua colônia, a Lei de Sesmarias fugiu a este propósito inicial, já que o território da colônia era vasto e tido, desde o início, como pertencente à Coroa (COVOLAN; GONZALEZ, 2008).

2 [Pois] no sistema implantado na nova colônia, as terras pertenciam ao Rei e a entrega aos sesmeiros apenas implicava em direito à posse, e não à propriedade (COVOLAN; GONZALEZ, 2008).

Visando, entre outras coisas, regulamentar o processo de aquisição de terras no Brasil é promulgada, em 18 de setembro de 1850, a Lei Nº 601, conhecida como Lei de Terras. É importante citar que, desde a independência (em 1822) até 1850, não havia tido nenhuma iniciativa forte e contundente no sentido de regulamentar a posse e o processo de aquisição de terras no Brasil. Esse desinteresse, por parte das autoridades, na regulamentação fundiária explica, em certa medida, as grandes insurreições e conflitos que marcaram a história do país entre os anos de 1831 e 1840<sup>3</sup>.

Segundo Gonzalez e Covolan (2008), o objetivo principal da “Lei de Terras” não era desmontar a construção fundiária do latifúndio. Era, antes, a tentativa de seduzir imigrantes europeus a vir comprar e cultivar terras brasileiras, pois dada a proximidade do fim da estrutura escravocrata<sup>4</sup>, a economia do país necessitava de outra de mão-de-obra:

O advento da Lei de Terras parece ter estado associado à necessidade de mão-de-obra que substituísse os escravos, porém há também outros elementos de ordem econômica (...) era necessária “uma reformulação no papel exercido até então pelo escravo como bem econômico”, o que demandava uma reformulação “do caos existente em matéria de propriedade territorial”. (...) À época, os Estados Unidos tinham [já] uma forte política de incentivo à imigração, e suas terras estavam organizadas e podiam ser negociadas e propagandeadas (GONZALEZ & COVOLAN, 2008, p. 5816).

Também versando sobre a *Lei de Terras*, Cavalcante (2005) lembra que já havia, em 1850, debates sobre a necessidade de se ter trabalho livre no Brasil. Pois, além da necessidade de substituição da mão-de-obra escrava, havia também, entre outras coisas, o desejo da elite brasileira de “branquear” o Brasil, trazendo imigrantes europeus para cá. A questão em debate era, segundo Cavalcante (2005):

A substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre deveria ser realizada de forma gradativa, porém a grande preocupação era (...) quem financiaria a vinda de trabalhadores imigrantes para assumir as lavouras? Entre tantas discussões, levantou-se a possibilidade de que a venda de terras propiciaria subsídios para custear a aquisição de mão-de-obra (CAVALCANTE, 2005, s/p).

É, então, dentro dessa e de outras problemáticas que é formulada, promulgada e implementada a conhecida *Lei de Terras*, de 18 de setembro de 1850.

Outro grande marco da legislação brasileira que impactou diretamente a estrutura material e simbólica do nosso Campo foi o chamado *Estatuto da Terra* (Lei nº 4504 de 30/11/1964) sancionado pelo então presidente Marechal Castelo Branco<sup>5</sup> (1900 – 1967). Segundo o economista e agrônomo José da Veiga (1990), ao sancionar essa Lei:

(...) o Marechal acreditava haver apenas dois caminhos para alterar o panorama desfavorável ao desenvolvimento do setor primário no Brasil: um socialista e outro democrático. Defendia que, na primeira alternativa, a terras passaria a pertencer ao Estado, cessaria a liberdade de iniciativa e os trabalhadores se tornariam simples usuários da terra. (...) defendendo a posição democrática, afirmava que ela estimularia a propriedade privada e o direito do agricultor proprietário aos frutos do seu trabalho. (VEIGA, 1990, p.85, apud. BARBOSA, 2013, p. 142)

---

3 O Período Regencial (1831-1840). Quando, da abdicação de D. Pedro I ao trono, a classe política brasileira estabeleceu que o governo do país fosse comandado provisoriamente por regentes, enquanto o jovem monarca (D. Pedro II) não atingisse a maioria (BRAICK, 2011).

4 A Lei Eusébio de Queiroz (Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850), que extinguiu o tráfico negreiro para o Brasil, já apontava para esse fim.

5 Nome de registro: Humberto de Alencar Castello Branco

Dadas às nuances do histórico de formação do Campo brasileiro, a polarização *socialismo versus democracia*, apontada pelo presidente como os únicos caminhos possíveis para solucionar o problema do campo, não dava conta da complexidade da realidade social, econômica e identitária do país, naquele momento. E hoje, menos ainda.

A partir da década de 1970, à luz do regime militar, é concebido o *Programa Grande Carajás* (PGC), que é imposto à sociedade maranhense e paraense sem que estas tivessem conhecimento sobre seus objetivos e impactos. O PGC é idealizado no contexto da política de *Integração Econômica da Amazônia*. Atrelado ao processo de planejamento e execução desse projeto foram implementados incentivos financeiros e fiscais à aquisição de terras para a pecuária bovina, a especulação fundiária, a extração de mineiros e a siderurgia nos estados do Maranhão e Pará de modo a favorecer a sua implementação. Tais incentivos foram destinados a grandes proprietários de terras, usineiro, empresários, fazendeiros e comerciante.

Ao arquitetar a Política de Integração Econômica da Amazônia os governos militares fizeram uma clara opção pelos *grandes projetos industriais, agropecuários e agroindustriais* em detrimento à produção, sob bases familiares e de coletivos camponeses, de bens e de vida social.

No Maranhão, as políticas de desenvolvimento social e econômico seguiam a linha definida no plano nacional. Com isso, nos anos 1960 e 1970, o grande desafio do governo do estado seria responder concretamente a questão: como industrializar um estado majoritariamente rural? Se o próprio desafio - assumido pelo governo - já se mostra em completa oposição a estrutura e as condições sociais e econômicas do estado, a resposta dada pelo governo foi igualmente contrária à vontade da sociedade maranhense.

Estudos sobre as características do Campo no estado do Maranhão, nesse período, mostraram que “o estoque de terras disponíveis no Maranhão era avaliado entre 90000 km quadrados de terras devolutas na região da Pré-Amazônia (...) e 100 mil km quadrados de terras sem ocupação” (ARAUJO, 2013, p. 116). Com isso, uma das respostas dadas pelo governo do estado foi sancionar, com base na lei federal nº 4504/64, em 1969, a lei estadual nº 2979 que ficou conhecida como *Lei Sarney de Terras* ou, ironicamente, *Lei de Terras do Sarney*.

Em defesa da formulação e implementação da lei, o então governador José Sarney, usa basicamente a mesma justificativa usada pelo presidente Castelo Branco, em 1964. No entanto, o que se percebeu no território maranhense como efeito da implementação dessa lei foi que:

O território maranhense passou a ser fortemente caracterizado por áreas “expulsoras” do campesinato, em virtude acelerado de privatização da propriedade da terra, concentração fundiária e pecuarização em larga escala especialmente nas zonas de ocupação recente do Maranhão e que tendia a se disseminar pelo leste Amazônico (MUSUMECI, 1988, p. 15 apud BARBOSA, 2013, p. 143).

Além disso, os conflitos por terra no Maranhão tiveram um acirramento mais profundo, ao longo das décadas de 1970 e 1980, quando, por um lado a grilagem de terras, e, por outro, a *Lei Sarney de Terras* (Revogada pela lei 4225/86) concentrou ainda mais a posse das terras maranhenses. A *Lei Sarney de Terras* permitiu, entre outras coisas, em uma negociação cheia de irregularidades jurídicas, a alienação de mais de dois milhões de hectares de terras, realimentando a lógica do grande latifúndio.

A título de exemplo, fundamentado no discurso desenvolvimentista e embasado na lei (nº2979), o governo do estado, fez-se publicar no Jornal do Brasil, edição de 25/08/1981, o anúncio: “MARANHÃO: área com dois milhões, setecentos e setenta e dois mil hectares. Documentação e INCRA

legais. Preço à vista: Hum bilhão e quinhentos milhões de cruzeiros. Informações com Hugo Aurélio Ferreira. Telefone (Rio) PABS – 287-1765. Creci – 4987” (DINIZ, 1991, s/p).

Em relação aos conflitos por terra, decorrentes tanto das políticas estaduais de desenvolvimento quanto de certas condições sociais já arraigadas na estrutura societária maranhense, o que salta aos olhos é a forma violenta e criminosa como são “resolvidos” esses conflitos. Em termos quantitativos, numa pesquisa (ARAUJO, 2013, p. 117), que cobriu todo o ano de 1979 e se estendeu até julho de 1981, realizada pela ABRA<sup>6</sup> e pela secretaria nacional da CPT<sup>7</sup>, foram registrados 1363 conflitos por terra no Brasil, envolvendo mais de 1 milhão e 200 mil pessoas. Os dados dessa pesquisa, referentes ao Maranhão, assinalavam 207 conflitos por terras, envolvendo 67.184 famílias de camponeses ameaçados (inclusive de morte). Isso significa que, de acordo com tal pesquisa, há mais de três décadas, o Maranhão já apresentava em conflitos agrários e socioambientais, 15,5% do total de levantes sociais de todo território nacional.

O processo de redemocratização do país desencadeado a partir da promulgação da constituição federal de 1988, não alterou substancialmente o nível de concentração fundiária no Maranhão, nem tão pouco sanou o problema dos conflitos no Campo. Araujo (2013), salienta que no período de 1960 a 1985 “(...) a concentração da terra no Estado, em termos macro, (...) foi pouco alterada, ao considerarmos as mesos e microrregiões, o quadro se reproduziu, e, em algumas se intensifica” (ARAUJO, 2013, p. 118). Contudo, “quanto às microrregiões e municípios, no período de 1985 a 2000, a tendência é de uma queda na concentração de terras, tendência que predomina no sul, centro e oeste do Estado” (ARAUJO, 2013, p. 118).

Por fim, é importante ter em mente que a alta concentração de terras no Brasil, os conflitos por terra, a negligência das forças políticas em relação a vida do campo e dos camponeses são algumas das marcas determinante na constituição das identidades do Campo brasileiro. Contudo, são sempre vários e diversos os fatores que contribuíram/contribuem na constituição das sociabilidades e experiências campesinas. Para Araújo (2013), desse conjunto diverso podemos citar alguns elementos como “(...) as mudanças nas formas de acesso à terra, atividade específica que demanda grandes extensões de terras, a ação de políticas econômicas, o comportamento do mercado e/ou ações de caráter político que se efetivam entre os diferentes grupos que disputam seu uso e posse” (ARAUJO, 2013, p. 119) e, porque não, o desenvolvimento da ciência e a educação.

### **3 A emergência da educação do campo no sistema de educação brasileiro**

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.

*(Jorge Larrosa)*

Para Saviani (2007), o “sistema” de educação pública brasileira começa a ser desenhado em contornos um pouco mais articulados entre os entes da federação, a partir do advento das ideias republicanas do final do século XIX. Benjamin Constant (1836-1891), um dos líderes do movimento

---

6 Associação Brasileira de Reforma Agrária.

7 Comissão Pastoral da Terra.

republicano, idealizou uma grande reforma na educação nacional, que tinha por base didática/pedagógica o método pestalozziano e por base filosófica o positivismo do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). Porém, essa e outras reformas que vieram posteriormente não foram concretizadas em sua plenitude. Pouco mais de quatro décadas após a proclamação da república é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>8</sup>, um documento que foi dirigido ao Governo Federal e a toda a população brasileira, nele havia uma proposta de (re)construção de um sistema de educação nacional, haja visto que as esperanças e ideia republicanas ainda não haviam sido concretizadas - sobretudo, no campo da educação. Liderados pelos “cardeais da educação nova” - Anísio S. Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando de Azevedo (1894-1974) -, vinte e seis importantes educadores(as) e intelectuais brasileiras assinaram esse documento, que foi lançado em março de 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representa um importante marco na história da densa e longa luta pela criação e efetivação de uma educação pública, gratuita, laica e para todos no Brasil. No presente manifesto já há sinais do anseio de se constituir uma educação que se preocupe/ocupe com as especificidades regionais e com as populações do campo, como pode ser lido abaixo:

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um “sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais (BRASIL, 2007, p.197).

A preocupação dos pioneiros com a educação das “massas rurais” naquele momento se justifica a partir de dois aspetos principais: primeiro, a convicção deles de que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (SAVIANI, 2006, p. 188); segundo, cerca de 70% da população brasileira residia, durante a década de 1930, no meio rural (IBGE, 1962) e aproximadamente 75% dos 30,6 milhões dos residentes no país eram analfabetos (IBGE, 1947). É importante notar que até a década de 1930 não havia, em termos administrativos/governamentais, a distinção entre “população urbana” e “população rural”, nos recenseamentos populacionais anteriores aos anos 30 – e mesmo os desse período -, não há as discriminações “urbano” e “rural”. É só a partir da década de 1940 que o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) - criado pelo Decreto n. 24.609, de 6 de julho de 1934 -, passa a distinguir os habitantes das cidades dos habitantes do meio rural.

Na literatura brasileira, o campo já vinha sendo versado e narrado desde o século XVIII com a escola literária do Arcadismo<sup>9</sup>, especialmente em sua vertente bucólica, mas esse campo da literatura

8 No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, defendia-se a criação de uma escola pública e gratuita e também a ideia de que a escola deixasse de ser um mero local de transmissão de conhecimentos e se tornasse pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. O documento foi assinado por vários educadores da época, entre eles, Fernando e Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho e muitos outros (BRASIL, 2007, p. 10).

9 Os ideais árcades, no Brasil, baseados na Arcádia Lusitana que pregava a volta ao classicismo renascentista, a uma poesia que se faria sem os arroubos e excessos do barroco, a normatização da estética, da métrica e da ordem, refletem-se

árcade nacional não é o mesmo que de forma organizada e institucionalizada passa a reivindicar - para sua população - a igualdade de direitos a partir da segunda metade do século XX. O campo que reivindica “direitos iguais” difere do campo bucólico não por oposição, mas por falta, por incompletude. A beleza, a harmonia e a paz do campo, versadas pelos poetas arcadianos se somam agora à violência, à diversidade e a desigualdade social presentes no meio rural.

A vida campestre não é estática, não é somente “flores” e “canto de pássaros”, ela é também diversa, dinâmica e complexa. A materialidade e o imaginário da vida campestre e da vida urbana nacional foram sendo construídos nos registros escritos, imagéticos e orais com uma marca de identidade e diferença que tinha/tem como orientação a baliza da contraposição. Foi na busca de constituir a identidade urbana (civilizada, desenvolvida, democrática, etc.) nacional que se criou o outro “diferente” – o rural (atrasado, subdesenvolvido, rústico, “natural”, etc.).

Qualquer afirmação sobre identidade só faz sentido se entendida em sua relação com afirmações sobre a diferença, ou seja, “(...) a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 75). Assim, dizer que há uma Educação do Campo é dizer que ela não é uma *educação da cidade/urbana* ou, como seus genitores preferem, não é uma *educação liberal/capitalista*.

Dado que há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como atores principais da proposta e constituição da Educação do Campo, Caldart (2004) marca o que seria, para ela, a identidade e diferença desta educação:

A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses. Isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado. [...]. (CALDART, 2004, p.30).

A identidade e a diferença são forjadas, sobretudo no nível da narrativa, do discurso, pois, “identidade e diferença (...) são resultado de atos de criação linguística. Dizer [isso] (...) significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas” (SILVA, 2014, p76). Nesse sentido, as palavras campo/rural e cidade/urbano ajudaram a constituírem, ao longo do tempo, uma realidade nacional que em última análise não é “natural”, não se manifesta enquanto uma essência dada por determinações supra-humanas. Com isso, também a contraposição entre campo e cidade é uma realidade constituída, sobretudo, numa dimensão discursiva.

As noções de campo/rural e cidade/urbano sobem ao palco da educação também com marcadores de identificação e diferenciação ligados por uma oposição. Neste palco, o cita antagonismos é por um lado reafirmado e, por outro lado, fortemente criticado, isso por que a educação é o lugar por excelência onde “(...) o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aquele no qual aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observa-se, julgar-se, narra-se ou dominar-se” (LARROSA, 1994, p. 53).

Como lembra Camacho (2014), “a Educação do Campo é construída como uma forma de resistência cultural e política do campesinato frente à territorialização capitalista no campo” (CAMA-

---

no gosto por uma natureza que se organize segundo as leis da mimese (CAMARGO, Fábio F. Literatura Brasileira: Das origens ao Arcadismo. Editora Unimontes. - Montes Claros - MG, 2011).

CHO, 2014, p8). É nesse sentido que o adjetivo campo atribuído ao substantivo educação, na escrita de Rodrigo S. Camacho (2014), sinaliza uma luta, uma disputa, uma reivindicação. Como sugere Larrosa (2002),

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

É na emergência para um espaço público, narrativo via reivindicação de direitos e lutas pela terra, por educação, por políticas públicas para as populações do campo que a identidade da Educação do Campo vai se constituir. No fundo, ela “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo (CALDART, 2010, p. 19). Contudo, essa crítica não é dirigida, inicialmente, à educação em si mesma, mas a “um projeto de país sem campo” (CALDART et. al., 2012, p. 4) ao qual essa educação serve. É, sobretudo a partir do trabalho no campo, das memórias, narrativas e práticas dos movimentos sociais do campo, dos educadores do campo e dos povos do campo que essa identidade se (re)constitui.

Mesmo havendo demandas e reivindicações pela educação das “massas rurais” (do campo) desde o manifesto dos pioneiros da escola nova, é importante não perder de vista que há aproximadamente dezoito anos simplesmente não existia no vocabulário nacional a expressão “Educação do Campo”. Essa expressão surge em ocasião da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997. E o batismo oficial dela só ocorre na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, no estado de Goiás, em 1998 (CAMACHO, 2014).

Os sujeitos envolvidos no movimento por uma Educação do Campo se percebem como “herdeiros e continuadores da luta história pela constituição da educação como um direito universal, de todos” (CALDART, 2002, p. 18), no entanto, cabe perguntar: o que aconteceu nesse tempo e nesse lugar (o Brasil) que inspirou a criação dessa expressão? Ou ainda, o que essa expressão almeja dizer e/ou diz? Segunda Caldart (2011), esta expressão nomeia

um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2011, p.259).

Ainda segunda Caldart (2004) é fundamental compreender que a Educação do Campo pensa o processo educativo de toda a população camponesa, “mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses. Isso também é algo inédito na história de nosso país” (CALDART, 2004, p.30). Além disso, o ineditismo deste projeto educativo demarca um dos aspectos fundantes da identidade da Educação do Campo, qual seja, ela não representa uma continuidade - como querem alguns - daquilo que na história da educação brasileira se convencionou chamar de *educação rural* ou *educação para o meio rural* (CALDART, 2010). Nesse sentido, a proposta é

pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]. (CALDART, 2010, p. 1).

Por ter esse caráter político e por refletir/tratar de uma realidade marcada por contradições sociais pulsantes o conceito de Educação do Campo – assim como todo conceito - é um conceito em disputa (CALDART, 2008). Ao se propor analisar as bases filosóficas e epistemológicas dos projetos de Educação do Campo, Oliveira (2008) pontua que há pelo menos quatro, aparentemente, distintos projetos de Educação do Campo que estão em disputa e compõem o “autodenominado movimento *Por Uma Educação do Campo*” (OLIVEIRA, 2008, p. 250). Segundo este autor, os quatro principais projetos de Educação do Campo em disputa atualmente no cenário nacional são:

(...) um de Governo, neste caso da União: o Projeto Saberes da Terra, do MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, do MTE – Ministério do Trabalho e Emprego, do MEC – Ministério da Educação e três de organismos não governamentais: o Projeto Terra Solidária, da FETRAFSUL/CUT; a Pedagogia da Alternância, das Escolas Familiares Rurais, da ARCAFAR-SUL e a Pedagogia para Educadores do Campo, do MST em conjunto com a UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste Paranaense e com a ASSESSOAR (OLIVEIRA, 2008, p. 27-28).

O *Projeto Saberes da Terra* nasce de uma articulação entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC). Para Oliveira (2008), o objetivo do MDA com este projeto é conseguir que os agricultores familiares continuem no campo, que haja alteração na definição e gestão das políticas públicas do Estado para o Campo a partir da participação dos sujeitos do campo na gestão e elaboração destas políticas, com o fim último de “melhorar” as condições de vida das populações que lá se encontram. Já o objetivo do MTE com o Projeto Saberes da Terra é:

a formação das pessoas, no mínimo no ensino fundamental, para que estes possam ter melhores condições de “empregabilidade”, ou seja, de serem comprados pelo mercado capitalista ou, ainda, para que possam aplicar os conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos neste Projeto, na criação e desenvolvimento de alguma atividade produtiva, geradora de ocupação no campo (OLIVEIRA, 2008, 128).

No caso do MEC, o Projeto Saberes da Terra está vinculado à antes Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e hoje, SECADI (Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Este projeto é direcionado às jovens entre 18 e 29 anos de idade que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade legalmente determinada. Para Oliveira (2008), o objetivo do MEC com o presente projeto é, sobretudo:

proporcionar o ensino supletivo para estas pessoas, mas respeitando as diferenças entre os grupos que recebem esta formação, bem como sua realidade, para o que estes denominam de “empoderamento” destas pessoas. Ou seja, na realidade para que estas passem, ao menos, a saber os direitos que possuem, bem como as formas em que podem fazer valer estes direitos, geralmente incentivando o voto (OLIVEIRA, 2008, p. 128).

Uma outra proposta de Educação do Campo analisado por Oliveira (2008) é o *Projeto Terra Solidária*. Este projeto foi idealizado como uma *nova* proposta de educação para o meio rural brasileiro, ele foi apresentado, em 1999, ao Governo Federal pela FETRAFSUL (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul), uma filial da Central Única dos Trabalhadores – CUT

(OLIVEIRA, 2008). O objetivo deste projeto era “formar agentes de desenvolvimento, a partir do oferecimento do ensino regular, em nível fundamental e médio, juntamente à formação profissional” (OLIVEIRA, 2008, p. 202). O autor faz uma crítica - segundo ele próprio *marxiana* -, às bases filosóficas e epistemologias que sustentam no plano teórico este projeto de educação, pontuando que:

a FETRAF-SUL defende um projeto social-democrata para o campo e para a sociedade. Na verdade, esta não entende como funciona a sociedade capitalista, pois, como visto: acredita que o capital se baseia no livre mercado, quando na realidade se baseia no monopólio dos meios de produção; acredita que outra base do capitalismo é a competitividade, quando na realidade se vive a época do capital monopolista e, por fim, acredita que o capital cresce às custas do Estado, como se o capital fosse um “parasita” do Estado, não entendendo que, na realidade, o Estado burguês é base constitutiva da própria base de acumulação de capital, não existindo portanto parasitismo algum, mas uma relação em que o Estado existe para que exista o capital. Esta análise da realidade, superficial e pouco científica, é o que permite à FETRAF-SUL propor um projeto que reivindica maior participação da “sociedade civil”, representado pelos novos grupos sociais, na disputa e gestão do Estado. (...) esta concepção terá grande influência sobre os projetos educativos da FETRAF-SUL, especialmente sobre o Projeto Terra Solidária (OLIVEIRA, 2008, p. 209).

A terceira proposta de Educação do Campo é gestada pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR-SUL, que junto com a ARCAFRANORTE e as Escolas Famílias Agrícolas implementaram, no Brasil, os ideais das Maisons Familiales Rurales francesas (OLIVEIRA, 2008). A proposta educacional da ARCAFAR se origina da intenção de dar resposta ao problema do êxodo rural e assim “a tendência era de recomendar ações, no caso a educação, que se possam criar ocupações no meio rural e a continuidade do projeto de vida no campo. Atualmente, isto se converte na necessidade de empreender atividades produtivas” (OLIVEIRA, 2008, p. 233).

O objetivo deste projeto de educação formulado por estes sujeitos sociais é garantir a permanência dos jovens no meio rural e a buscar pela construção de um tipo de agricultura que tenha uma maior consideração pelo meio ambiente e crie uma diversidade maior de *oportunidade* no campo. Estes objetivos têm por base a confiança de que com uma educação apropriada ao meio rural o problema do êxodo rural poderia ser solucionado, além disso, “as Casas Familiares Rurais trabalham com dois princípios e/ou concepções para elas fundamentais. Um é o que estas denominam de *Pedagogia da Alternância* e, outro, é o princípio da *formação do ser humano integral*” (OLIVEIRA, 2008, p. 29-30).

Os proponentes da quarta e última proposta de Educação do Campo analisada por Oliveira (2008) são o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), a ASSESOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural) o MAB (Movimento do Atingidos por Barragens) e a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), Campus de Francisco Beltrão. O projeto de educação proposto por estas entidades ficou conhecido como *Projeto Pedagogia para Educadores do Campo*.

Embora sejam vários os atores sociais envolvidos neste projeto educativo, os principais atores dessa proposta, dada sua maior e mais sólida organicidade, foram o MST e a ASSESOAR. Com isso, essa proposta tem por fundamento e orientação as bandeiras levantadas principalmente por estes dois movimentos. Segundo Oliveira (2008), estas bandeiras são

lutar contra as derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio. Exigir dos governos ações contundentes para coibir essas práticas criminosas ao meio ambiente. Combater o uso dos agrotóxicos e a monocultura em larga escala da soja, cana-de-açúcar, eucalipto, resgatar a importância do debate em torno de questões importantes como: meio ambiente, biodiversidade, água doce, defesa da bacia do São

Francisco e da Amazônia, transformando em bandeiras de luta para toda a sociedade, como parte também da reforma agrária (MST apud OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Ao fim de sua análise o autor conclui que há na postura das quatro organizações proponentes dos projetos de Educação do Campo em disputa, uma primazia pelo desenvolvimento/neodesenvolvimento dentro dos moldes capitalista. Esta postura, segundo o autor, decorre de uma análise errônea da realidade, pois se base em um idealismo fenomênico e não no materialismo histórico.

Grande parte dos sujeitos que pensam e atuam na educação do campo a percebem a partir de uma perspectiva classista que ultrapassa o binarismo campo/cidade, mas que frequentemente se prende ao binarismo burgueses/proletários. Ao olhar a realidade a partir desta lente estes sujeitos ressuscitam e/ou atualizam a leitura marxista e/ou marxiana da sociedade e assim, inspiram e orientam a constituição de uma espécie de comunitarismo de classe. Desse ponto de vista, todo o *mundo não burguês* é convocado a comungar da mesma hóstia sagrada do proletariado. Silva (2014), lembra, no entanto, que as oposições binárias não só dividem o mundo em duas classes supostamente simétricas, mas também sempre atribui uma carga positiva de valor a uma das partes, enquanto a outra recebe uma carga negativa de valor.

Evidentemente, esses processos de ordenação social binaristas ocorrem sempre em um espaço de disputas. Não obstante, a própria constituição das identidades, embora resultante de o processo de produção simbólica e discursiva, “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não vivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2014, p. 81).

## Considerações finais

O processo de configuração ou (re)constituição das narrativas e práticas identitárias associadas à expressão *Educação do Campo*, aos sujeitos e espaços referidos neste projeto de educação se entrelaçam à problemática da formação histórica do campo e da educação brasileira. Assim, nosso trabalho apresentou, num primeiro momento, um desenho de traços das narrativas e práticas identitárias que têm forjado as noções de campo no Brasil. No segundo momento, apresentou discussões sobre os modos como tem se tecido as narrativas acerca das noções, identidades e objetivos da Educação do Campo.

As discussões disparadas neste trabalho mostra que desde o manifesto dos pioneiros da educação nova há sinais de uma aspiração institucional de se constituir uma educação ocupada com as especificidades regionais e com as populações do campo, embora até a década de 1930 ainda não houvesse, em termos administrativo-institucionais, a distinção entre população urbana e população rural.

Contudo, o projeto educativo nomeado pela essa expressão Educação do Campo surge somente na década de 1990, em ocasião da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997. E os sujeitos envolvidos no movimento por uma Educação do Campo se percebem com herdeiros e continuadores da luta história pela constituição da educação como um direito de todos. Além disso, as reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma política pública de educação para o campo deram origem a quatro projetos de Educação do Campo que estão em disputa e compõem o chamado movimento Por Uma Educação do Campo. Os projetos de Educação do Campo em questão são: Projeto Saberes da Terra, do MDA/MTE/MEC; Projeto Terra Solidária, da FETRAF-SUL/CUT; a Pedagogia da Alternância, das Escolas Familiares Rurais, da ARCAFAR-SUL e a Pedagogia para Educadores do Campo, do MST/UNIOESTE.

---

## **The field and education: pathways and descamines of brazilian educational policies**

### **ABSTRACT**

*Field education* is an expression that has only recently been included in the vocabulary of Brazilian education and in the letter of the laws regarding national education. Education in the field, on the other hand, is as old as the very manifestation of the phenomenon of formal education in our country. The educational process that today refers to the expression *Educação do Campo*, was constituted in opposition to the so-called Rural Education designed for (and practiced in) the Brazilian countryside over time. Although the Brazilian society has developed fundamentally in the country and from the field the constitution of the formal educational process in our country subalternized the subjects of the field, the sociabilities of the countryside and the way of life of the peasants while at the same time was often used as a synonym for civility). This situation / situation has nurtured and nurtured discussions in search of the creation and strengthening of the Movement for a Field Education. Signs of the organization of groups of society around Field Education issues began to be noticed more effectively in the 1990s when the social movements of the countryside, supported by the 1988 Constitution which institutes education as “a right of all, bring to the discussion forums the need to create spaces that reflect and value the knowledge and sociability of rural people in Brazil, highlighting the right to respect and the adequacy of education to cultural and regional singularities. In our investigation, we ask ourselves how the identity narratives and practices associated with the expression Field Education have been configured or (re) constituted? To what subjects and spaces does this education project refer? Our discussion will be spread as in a theoretical essay, without much restriction bibliography or terminology or analytical categories. With a theme proposed beforehand - the dialogue between Brazilian education and the Field - we allow ourselves to follow the course of our thinking and feeling based on our social and academic experience. The study allowed us to say that in the constitution of our formal education system, the references concerning the subjects and the life of the field have been erased from the theoretical assumptions, methodology and purpose / objective of education over time. It is important to note, however, that there was a lot of resistance to this process. For example, the creation of rural unions (1934), ASSESOAR (1966), Rural Family Houses and Agricultural Family Schools (1981), MST (1984), etc. This resistance is nourished, above all, by the fact that the dynamics of rural life have profoundly influenced and inspired throughout the history of our country the constitution of our identities and differences. It strongly influenced our literature, our music, our language, our religion, our art, our imagination and our practical life.

**Keywords:** Education. Field. City. Urbanity. Field Education. Diversity

## REFERÊNCIA

ARAUJO, Helciane de F. A. **Estado/movimentos sociais no campo**: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão. Manaus: UEA Edições, 2013.

BARBOSA, Viviane de O. **Mulheres do babaçu**: gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão. Niterói, 266 p., 2013. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: a metáfora da condição humana. 40 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

BRAICK, Patrícia R. **Estudar história**: das origens do homem à era digital. – 1. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL, **Caderno SECAD 2 - Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007.

BRASIL, Serviço Nacional de Recenseamento. Tabela Extraída de: **Anuário estatístico do Brasil 1962**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 23, 1962.

BRASIL, Anuário estatístico do Brasil 1947. Rio de Janeiro: IBGE, v. 8, 1948.

BRICK, Elizandro M. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

CALDART, Roseli S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: —Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 1353. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli S. et. al. **Notas para análise do movimento atual da Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) – Seminário Nacional/BSB, 15 a 17 de agosto, 2012.

CALDART, Roseli S.; CERIOLI, Paulo R.; ROLIING, Edgar J. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

CALDART, Roseli S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: xv INCRA/MDA, 2008. pp. 67-86. (Série NEAD Especial; n. 10.).

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 5, p. 95-121.

CAMACHO, Rodrigo S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 f. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014.

CAVALCANTE, José L. **A Lei de terras de 1850: e a reafirmação do poder básico sobre a terra**. Revista Histórica, São Paulo, edição nº 2, Ano 1, junho de 2005. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02/>> Acesso em: 02 out. 2015.

COVOLAN, Fernanda C.; GONZALEZ, Everaldo T. Q. **Sesmarias, lei de terras de 1850 e a cidadania - sistema legal x sistema social**. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17, Brasília/DF. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

DINIZ, Domingos F. Terra, Justiça e Reforma Agrária. **O Imparcial**, São Luís, 14 de out. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro, ANPED, 2002.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOCKS, Geraldo A.; GRAUPE, Mareli E.; PEREIRA, Jisilaine A. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

OLIVEIRA, Marcos A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. 12/12/2008. 481f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. - Curitiba, 2008.

SANTOS, Frednan B. Questão agrária, renda da terra e formação socioeconômica no maranhão: uma primeira aproximação. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7,

São Luís/MA. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo10/questao-agraria-renda-da-terra-e-formacao-socioeconomica-no-maranhao-uma-primeira-aproximacao.pdf>> Acesso em: 01 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15<sup>o</sup> ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Suely. O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 7-22, Jul-Dez, 2011.

## **MINIBIOGRAFIA**

### **Claudiomiro Ferreira de Oliveira.**

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPECEM/UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduado em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN. Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

### **Déa Nunes Fernandes.**

Professora do Departamento de Matemática do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPECEM/UFMA). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão (PROFMAT/UEMA). Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista – UNESP campus Rio Claro. Mestre em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Rio Claro.