

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**LISIANE COSTA CLARO**

**HORIZONTES COMPREENSIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÃO ÀS OUTRIDADES DO CAMPO**

**RIO GRANDE - RS**

**2018**

**LISIANE COSTA CLARO**

**HORIZONTES COMPREENSIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO:  
CONTRIBUIÇÃO ÀS OUTRIDADES DO CAMPO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial à obtenção do grau do título de Doutora em Educação Ambiental.

**Orientador:** Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

**Linha de Pesquisa:** Fundamentos da Educação Ambiental.

RIO GRANDE - RS

2018

### Ficha catalográfica

C613h Claro, Lisiane Costa.  
Horizontes compreensivos da Educação Ambiental do campo: contribuição às outridades do campo / Lisiane Costa Claro.– 2018.  
215 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2018.  
Orientador: Dr. Vilmar Alves Pereira.

1. Educação Ambiental 2. Educação do Campo 3. Educação Ambiental do Campo 4. Hermenêutica fenomenológica  
5. Outridades I. Pereira, Vilmar Alves II. Título.

CDU 504:37

**Lisiane Costa Claro**

***“Horizontes compreensivos da Educação Ambiental do Campo: Contribuição às outridades do Campo”***

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



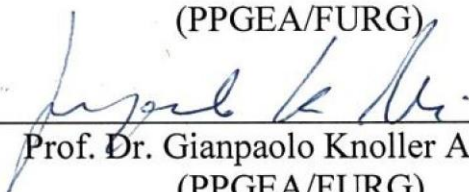
---

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira  
(PPGEA/FURG)



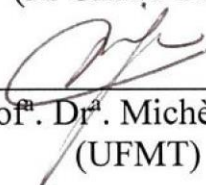
---

Prof.ª Dr.ª Simone Grohs Freire  
(PPGEA/FURG)



---

Prof. Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli  
(PPGEA/FURG)



---

Prof.ª Dr.ª Michèle Sato  
(UFMT)



---

Prof.ª Dr.ª Patrícia Weiduschadt  
(UFPEL)

*Dedico este trabalho à mulher que nasceu em mim. Aquela que encontrou o mundo ao buscar compreender-se. Aquela que encontrou os outros em si, ao buscar uma definição de si própria. Aquela que se percebe como outro em meio a tantos outros que estão buscando ser. No perder-se para encontrar, é só o caminho que traz sentido ao encontro. Uma dedicatória a mim como si, é um manifesto de gratidão a cada outro que em mim está e ao universo. Estamos sendo.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Força Maior que me permite esta experiência de estar sendo.

Às minhas pequenas, Ana Luiza e Zaia, que engrandecem a vida e o mundo, me presenteando com os sentidos mais lindos sobre a minha existência.

Ao meus pais, que me possibilitaram as melhores referências sobre amor incondicional, luta, sabedoria e fé. As minhas avós, pelas orações, carinho, incentivo e por serem um portal de reconhecimento por meio da ancestralidade que me constitui.

Ao meu companheiro de vida, Ronaldo, por partilhar comigo o caminho de mãos dadas. Pelo incentivo incansável, amizade e amor presentes em cada abraço.

À minha família, irmão, padrinhos e primos pelo encorajamento sempre tão importante. Aos meus sogros que sempre acolhem os sonhos, auxiliando no percurso aos mesmos.

Às amigas e aos amigos que contribuíram nesta estrada em curso. Em especial, Hardalla e João, Júlia e Filipi, Roberta e Samantha que estiveram sempre por perto, incentivando minha caminhada ao longo deste processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira pela confiança e amizade constituídas. Por possibilitar que a caminhada da pós-graduação fosse uma importante trajetória em meio a tantas outras dimensões que me constituem como ser; a quem afirmo a presença da admiração e gratidão na minha caminhada.

Às professoras Dr.as Maria do Carmo Galiazzi, Michèle Sato, Patrícia Weiduschadt, Simone Freire e ao Prof. Dr. Gianpaolo Adomilli, pelas contribuições ao estudo e diálogos que qualificam as áreas da Educação Ambiental e da Educação do Campo. Expresso o meu respeito e minha admiração por estes profissionais.

Ao PAIETS e ao PET- Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, por me constituírem educadora popular e ao Projeto Educação para Pescadores por provocar-me a ser educadora popular do Campo e chegar às interrogações sobre os sentidos do Campo. Ao GEFEAP pelo propósito de instigar a reflexão sobre o processo de compreender a vida e os elementos que a compõem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA por acolher a proposta; aos docentes e colegas que muito constituem a trajetória que se trilha. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual é mantida pela sociedade brasileira a quem devo minha gratidão e compromisso.

Terra  
Aguda flor  
Em infinito parto

Mestiça e nômade  
Pólen que alimenta

Seu ventre  
Sempre aguarda  
Uma semente

A terra  
É como um berço  
Seu embalo  
É o sopro  
Do universo.

(Carlos Pronzato)

## RESUMO

A tese intitulada “Horizontes compreensivos da Educação Ambiental do Campo: contribuição às outridades do Campo”, emerge da compreensão de que a Educação Ambiental é uma área que viabiliza a busca pela superação da crise dos sentidos e da existência humana, num caminho à superação das dicotomias pela via do encontro com e no mundo. Apresentamos a possibilidade de partir dos processos que compõem a educação presente nas ruralidades a fim de que se possa contribuir com o horizonte dos fundamentos educativos das outridades do Campo e seus sujeitos. Para tanto, buscamos uma Educação Ambiental do Campo que possibilite uma hermenêutica fenomenológica da Educação (e dos sujeitos) do Campo, na medida em que uma leitura compreensiva acerca do Campo também consolide uma postura hermenêutica fenomenológica viável à Educação Ambiental do Campo. Defendemos a tese de que a constituição de uma Educação Ambiental do Campo é possível por meio de uma hermenêutica fenomenológica da Educação do Campo e seu sujeito, reconhecendo o Sujeito Gerúndio para além, e na contramão, do Sujeito Estigmatizado. Como percurso metodológico, vinculado à postura compreensiva que buscamos assumir, realizamos a hermenêutica fenomenológica a qual garante um viés dialógico entre as produções bibliográficas que subsidiam nossa leitura e o exercício filosófico com a hermenêutica do si (Ricoeur, 2014) e a postura do ser humano na conduta Cosmocena (Pereira, 2016) para a ampliação da compreensão do sujeito do Campo e do Campo como Sujeito em curso.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação do Campo. Educação Ambiental do Campo. Hermenêutica fenomenológica. Outridades.



## RESUMEN

La tesis “Horizontes comprensivos de la Educación Ambiental del Campo: contribución a las otredades del Campo” emerge de la comprensión de que la Educación Ambiental es un área que permite la búsqueda por la superación de las dicotomías a través del camino de encuentro con el mundo y por el mundo. Presentamos la posibilidad de partir de los procesos que componen la educación actual en las áreas rurales a fin de que se pueda contribuir con el horizonte de los fundamentos educativos de las otredades del Campo y sus sujetos. Así, buscamos una Educación Ambiental del Campo que posibilite una hermenéutica fenomenológica de la Educación (y de los sujetos) del Campo, en la medida que una lectura comprensiva acerca del Campo también fije una postura hermenéutica fenomenológica posible a la Educación Ambiental del Campo. Defendemos la tesis de que la constitución de una Educación Ambiental del Campo es posible por medio de una hermenéutica fenomenológica de la Educación del Campo y su sujeto, reconociendo a lo Sujeto Gerundio para más allá, y en el contramano, del Sujeto Estigmatizado. Como fundamento metodológico, vinculado a la postura comprensiva la que buscamos asumir, realizamos la hermenéutica fenomenológica la cual garantiza una mirada dialógica entre las producciones bibliográficas que son utilizadas como base de nuestra lectura y el ejercicio filosófico con la hermenéutica de lo *si* (Ricoeur, 2014) y la postura del ser humano bajo la conducta *Cosmocena* (Pereira, 2016) para la ampliación de la comprensión del sujeto del Campo y del Campo como Sujeto en curso.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental. Educación del Campo. Educación Ambiental del Campo. Hermenéutica fenomenológica. Otredades.

## **ABSTRACT**

The thesis entitled "Comprehensive Horizons of Rural Environmental Education: contribution to alterities of the rural area" emerges from the comprehension that Environmental Education is an area that makes possible the search for overcoming the crisis of the senses and human existence, in a way to overcome the dichotomies by way of meeting with and in the world. We present the possibility of starting from the processes that make up the present education in the ruralities so that one can contribute with the horizon of the educational foundations of the alterities of the rural area and its subjects. Therefore, we seek an Rural Environmental Education that allows a phenomenological hermeneutics of the Education (and the subjects) of the rural area to the extent that a comprehensive reading about this also consolidates a viable phenomenological hermeneutic posture to the Rural Environmental Education. We defend the thesis that the constitution of a Rural Environmental Education is possible through a phenomenological hermeneutics of Rural Education and its subject, recognizing the Gerundian Subject beyond and against the Stigmatized Subject. As a methodological course, linked to the comprehensive posture we seek to assume, we perform the phenomenological hermeneutics which guarantees a bias dialogical between the bibliographic productions that subsidize our reading and the philosophical exercise with the hermeneutics of the self (Ricoeur, 2014) and the posture of the human being in the Cosmocena conduct (Pereira, 2016) for the amplification of the comprehension of the subject of the Rural Education and the rural area as a subject in progress.

**Keywords:** Environmental Education. Rural Education. Rural Environmental Education. Phenomenological hermeneutics. Alteraties

## SUMÁRIO

<b>1.CAMINHOS DO ESTUDO.....</b>	<b>12</b>
1.1 Nascentes de um estudo.....	12
1.2 Afluentes da pesquisa: dos aspectos teórico-metodológicos da Educação Ambiental à hermenêutica fenomenológica.....	24
1.3 O endereçamento sob uma ótica diversa no contexto pós-metafísico .....	40
1.4 Apontamentos sobre a produção do Sujeito e sua concepção no horizonte hermenêutico-fenomenológico .....	46
<b>2. O CAMPO E SEUS SUJEITOS COMO HORIZONTE COMPREENSIVO .....</b>	<b>52</b>
2.1 Campo como categoria de interpretação.....	53
2.2 Pedagogia Ruralista e a história da Educação Rural .....	72
2.3 O sujeito do Campo como produto da construção do conhecimento e do projeto hegemônico: Sujeito Estigmatizado .....	88
<b>3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS SUJEITOS COMO HORIZONTE COMPREENSIVO .....</b>	<b>98</b>
3.1 Semeaduras e nascentes: Concepções e História da Educação do Campo.....	98
3.2 Enraizamentos da Educação do Campo como direito garantido.....	121
3.3 Flor-e-Ser das aprendizagens: Pedagogias do Campo.....	128
3.3.1 Pedagogia da Alternância .....	128
3.3.2 Pedagogia da Terra.....	134
3.3.3 Pedagogia Camponesa Agroecológica .....	139
3.3.5 Pedagogias Quilombolas.....	149
3.3.6 Pedagogias das Águas.....	153
3.4 Terrenos áridos à Educação do Campo .....	157
<b>4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO E A COMPREENSÃO DO SUJEITO GERÚNDIO .....</b>	<b>164</b>
4.1 Os sujeitos do campo como produtores do caminhar .....	165
4.2 Contribuição da Educação Ambiental ao Campo e o diálogo cosmoceno .....	180
4.3. O Campo como Sujeito Gerúndio.....	191
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>202</b>

## 1.CAMINHOS DO ESTUDO

*Sereia do mar  
 Me conta o teu segredo  
 Do teu canto tão bonito  
 Prometo não espalhar  
 Sereia do mar  
 Também sou fruto d'água  
 Vim do rio doce aprender  
 O tal do canto que traz  
 Pra bem perto nosso bem-querer*

O horizonte mostra-se a cada passo dado. É representado por um feixe que se derrama aos olhos, mas também guarda o mistério de onde a visão não pode alcançar. Assim o caminho está disposto aberto à construção e ao trilhar que não é limitado, mas que possui uma direção coerente aos passos que buscaremos desenhar. O horizonte é constituído por uma estrada na qual é preciso reconhecer as pegadas já deixadas que nos possibilitam o aprendizado na experiência de "andarilhar". Ao (re)conhecer esse caminho, buscamos apresentar o que nos traz ao percurso que nos impulsiona e os elementos que nos acompanham como bússolas na jornada do estudo.

### 1.1 Nascentes de um estudo

“Começar” é um verbo que a princípio nos parece infiel ao seu significado. Porque a vida, a escrita, o estudo, são uma estrada em que o início se perdeu na invenção da trilha. Ainda que existam momentos em que se torna preciso dar início a alguma ação planejada, o curso só se abre porque se está sendo, fazendo, vivendo. E desde já justificamos o gosto e repetição pelo "(re)", assim como pelas ações em curso, representadas pela forma verbal em gerúndio. Referimo-nos, assim, a um (re)começo no qual atribuímos o sentido de extensão de uma caminhada, mesmo que finita, inconclusa e permanente. Para nós, o verbo “começar” assume sua lealdade quando compreendido por um sentido cíclico, processual e histórico.

Neste horizonte, o estudo, vinculado à linha de Fundamentos da Educação Ambiental, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), propõe-se a apresentar o horizonte compreensivo da Educação Ambiental do Campo, a qual anuncia a possibilidade de

partir dos processos que compõem a educação presente nas ruralidades a fim de que se possa contribuir com o horizonte dos fundamentos educativos das outridades do Campo e seus sujeitos. Acreditamos que esta Educação Ambiental do Campo possibilite uma hermenêutica da Educação (e dos sujeitos) do Campo na medida em que uma leitura compreensiva acerca do Campo também consolide uma postura hermenêutica fenomenológica viável à Educação Ambiental do Campo.

A proposta de estudo emerge da seguinte afirmação, que impulsiona à tese a ser defendida: É possível identificar que a Educação do Campo encontra como desafio em sua proposta uma construção de bases pautadas na concepção de um sujeito estigmatizado<sup>1</sup>, o qual ainda apresenta traços do sujeito fruto de um projeto educativo ruralista e opressor (exemplo dessa aproximação refere-se ao foco inicial no trabalho do Campo vinculado ao trabalhador da terra). Neste sentido, defende-se a tese de que **a constituição de uma Educação Ambiental do Campo é possível por meio de uma hermenêutica fenomenológica da Educação do Campo e seu sujeito, reconhecendo o Sujeito Gerúndio<sup>2</sup> para além, e na contramão, do Sujeito Estigmatizado.**

---

<sup>1</sup> Chamamos de sujeito estigmatizado, o fruto de uma proposta muito bem definida pelo Estado aliado aos poderes locais, que desde a construção do país, enquanto um Brasil pautado nas relações agroexportadoras, preocupou-se em consolidar um perfil necessário, sob seus interesses, ao trabalhador dos espaços rurais. Um perfil que pudesse atender as demandas político-econômicas desse projeto agroexportador. Esse sujeito é concebido enquanto um indivíduo que precisa ser instruído numa perspectiva adestradora, que tem seus fundamentos na promoção de certa passividade ao trabalhador do Campo. Esse mesmo projeto carrega já uma série de estigmas lançados aos homens e mulheres que compunham os espaços rurais: na existência de um projeto "pacificador", é vista uma imagem construída em torno desses sujeitos que constituem tais contextos. Sobretudo, ao longo do texto, iremos demarcar que só é possível a existência dessa compreensão, em torno de um sujeito estigmatizado, devido ao projeto moderno de sujeito - de certa forma ainda presente nas concepções político-educativas. Iremos adentrar na discussão de que o sujeito moderno, concebido nos moldes cartesianos, abre espaços para a construção de um outro sujeito que, oposto e isolado das capacidades dispostas aos que poderiam exercer a manutenção de uma sociedade antropocêntrica, pautada nos conhecimentos científicos, serviriam enquanto objeto de domínio na lógica da racionalidade instrumental. Com efeito, reconhecer o sujeito estigmatizado presente no escopo que compõe as questões que envolvem o Campo, é destacar a permanência de um sujeito almejado pelo projeto da modernidade. Contudo, na medida em que assumimos a busca pelo questionamento e refutação dos fundamentos que embasam esse sujeito estigmatizado, propomo-nos a abertura de um sujeito outro, que só é possível num horizonte pós-metafísico.

<sup>2</sup> Nomeamos "Sujeito Gerúndio" o resultado da abertura, por meio de um olhar hermenêutico fenomenológico às multiplicidades compreensivas acerca do ser autoconsciente que se produz enquanto sujeito em suas outridades na experiência do vir a ser. Este prisma permite confrontar com o entendimento fragmentado e unívoco do Sujeito moderno, contudo reconhece a persistência, ainda que falida, da modernidade inacabada. A pertinência desse olhar está no reconhecimento da multiplicidade dos Sujeitos que compõem o Campo, possibilitando a revisão dos fundamentos tanto no bojo da Educação Ambiental quanto na proposta da Educação do Campo - a qual, ainda sim, sugerimos que está mais articulada a uma forma de *ser no mundo*, por meio da influência das práticas educativas realizadas nas experiências dos trabalhadores autônomos da terra (como os pequenos agricultores) e articulados nos movimentos sociais. Encarar o Sujeito do Campo enquanto Sujeito Gerúndio, nos parece

Neste rumo, o fenômeno de estudo aborda as compreensões sobre o ideário do Campo e sobre o Sujeito que o compõe, bem como na proposta da Educação do Campo, reconhecendo a pertinência de uma Educação Ambiental do Campo num horizonte compreensivo.

Mais especificamente, o estudo constitui-se das compreensões sobre como o sujeito que forma o espaço do Campo vem sendo constituído desde os estudos camponeses, passando pelas pesquisas clássicas sobre o espaço rural no Brasil, as quais tomam corpo a partir da década de 1960 - com a temática da Reforma Agrária -, bem como na proposta que se lança junto à Educação do Campo. Sobretudo, diante dessas compreensões, torna-se possível uma "hermenêutica do Sujeito Gerúndio", em contraponto ao que chamamos de "Sujeito Estigmatizado", que emerge de uma Educação Ambiental do Campo, a fim de que se reconheça as outridades<sup>3</sup> dos grupos que constituem o que chamamos de Campo, entendendo que esses sujeitos precisam ser partícipes na construção das bases educativas atreladas ao, e do próprio, Campo.

Anunciar essa viabilidade, torna-se necessário para que a educação presente no espaço rural possa contribuir para o enfrentamento da subalternização das sociedades que o constituem, para a melhoria da qualidade de vida, do enfrentamento da lógica opressora presente entre essas sociedades, disseminar os saberes e as culturas vinculadas ao Campo e, sobretudo, ampliar os sentidos do Campo.

Com efeito, a pertinência da pesquisa surge ao compreendermos que, muito embora a Educação do Campo, enquanto proposta constituída junto aos homens e mulheres que vivem nos espaços rurais tenha contribuído decisivamente para as lutas dos movimentos sociais populares do Campo, sendo também fruto destas lutas e representando uma importante conquista para esse contexto, ainda sim, é possível acompanhar uma série de contradições que requerem o retorno às bases dessa proposta<sup>4</sup>.

---

uma possibilidade mais inclusiva às diversas formas de manifestação e constituição da existência desses agentes sociais desde um contexto pós-metafísico.

<sup>3</sup> Grün (2003), ao abordar a outridade da Natureza na Educação Ambiental, aportado em autores como Gadmer e Buber, problematiza a outridade no sentido de ser junto ao outro. Para o autor, a outridade compõe a base de toda experiência humana genuína e atua na mudança relacional, ultrapassando o sentido "eu-isso". Paul Ricoeur (2014) apresenta o si mesmo como outro em um sentido muito próximo no qual o Sujeito ao compreender-se no encontro com o mundo da obra, passa a compreender o outro também.

<sup>4</sup> Vemos, por exemplo, que, apesar de a Educação do Campo buscar contemplar diversos povos que constituem as ruralidades do contexto nacional, são altos os índices de violência no espaço do Campo que assola muito mais os chamados "povos tradicionais" em comparação aos camponeses vinculados aos movimentos sociais populares do Campo já articulados ao trabalho agrícola e com certa visibilidade frente ao Estado.

Além disso, após quase duas décadas da proposta da Educação do Campo enquanto pauta nacional, em coerência com a própria proposta pedagógica da Educação do Campo que se anuncia enquanto aberta à constante (re)construção, consideramos relevante rever os desafios presentes no espaço do Campo. Do mesmo modo, acreditamos necessária a revisão sobre a própria definição acerca da categoria "Campo", tendo como fio condutor o sujeito presente nessa construção.

Ao depararmos com alguns dados sobre a violência no Campo, como êxodo, avanço do agronegócio e fraudes na distribuição de terras, questionamos até que ponto a Educação do Campo, tem sido construída junto aos Sujeitos do Campo de maneira em que se compreenda as diversas e múltiplas relações que tramam as sociabilidades constituídas pelos grupos que nem sempre estão articulados aos movimentos sociais populares do Campo. Isso, reconhecendo que seus limites precisam ser identificados para que não se tenha a mesma base epistemológica do Ruralismo o qual se colocava num sentido salvacionista ao espaço rural.

Mais cuidadosamente, podemos perceber os alarmantes índices em espaços constituídos por ribeirinhos, pescadores artesanais, seringueiros, indígenas e quilombolas remanescentes. Apesar de a Educação do Campo abarcar esses grupos, para além do grupo que compreendemos por agricultores familiares, nota-se que as desigualdades e opressões são mais evidentes nos territórios constituídos por esses outros sujeitos os quais também deveriam ser acolhidos, como as políticas públicas demarcam<sup>5</sup>, na proposta da Educação do Campo.

Acreditamos que ainda é preciso sublinhar as diversas experiências no bojo dos processos educativos que se somam à proposta da Educação do Campo, em seu caráter pedagógico, político, ético e estético, o que pode ser alcançado por meio da leitura das outridades do Campo. À esta intenção, os horizontes compreensivos relacionados ao Campo e à Educação do Campo, precisam ser questionados e ampliados, buscando destacar as especificidades das várias maneiras de "ser Campo" ao mesmo tempo em que é necessário reunir as potencialidades convergentes para o reconhecimento destes horizontes enquanto legítimos na produção ontológica da existência humana.

---

<sup>5</sup> Um exemplo é o decreto nº 7.352, assinado em 04 de dezembro de 2010, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, o qual afirma compreender agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos.

Com relação as motivações pelo estudo, de cunho mais pessoal, antes de ligar-me ao que popularmente se chama de “Campo” minha caminhada está ligada as águas. Espiritualmente e historicamente. Cresci assistindo ao meu pai preparar as oferendas e o acompanhando à praia presentear, fosse de água doce, à Oxum, fosse na praia do Cassino, à Iemanjá. Mais recentemente, a busca pelo reencontro com a ancestralidade também me acolhe no horizonte das águas doce e salgada.

Não cresci em família de agricultores ou pescadores, não sou quilombola nem ribeirinha. Apesar de ser de uma terra que é alimentada pelas águas, seja pelo ofício da pesca, ou mesmo pelas funções que advém da zona portuária, não é o trabalho que me identifica com o Campo. Contudo, se não era do trabalho com a terra que a boca comia, da mítica relação com a natureza que desde pequena era nutrida. Foi primeiramente a sacralidade do mar, dos riachos, da lagoa, que me ensinou o respeito com o seu entorno.

Nasci na cidade de Rio Grande, RS. A primeira morada da qual recorde ficava em uma rua chamada Marechal Deodoro, lembro-me do número por causa dos patinhos e por causa da lagoa, nº22. A casa amarela ficava logo ao início da rua, fazendo fronteira com as margens da Laguna dos Patos. De um lado da rua havia as casas, do outro uma fábrica de pescados. Havia um murinho branco que dividia a rua das margens da laguna, para mim, o pequeno muro parecia gigante. Colocava um latão no chão para alcançar e sentar. Assim, eu conseguia ver o capim e o trapiche. A vontade de andar por aquele trapiche era intensa, mas contentava-me em apreciar o pôr-do-sol refletido na água ao fim de tarde.

As lembranças são trançadas com carinho por imagens daquela casa, daquela rua, daquela vizinhança. Entre estas memórias, marcante foi um episódio de enchente. Lembro da água alagando minha casa após grande quantidade de chuva, o que fez subir muito o nível da lagoa, mas guardo também a alegria que senti, sem ter noção do problema que aquilo representava. Fiz um barquinho e sentei “lá no alto” do sofá suspenso por banquetas de cozinha. Das lembranças e alegrias que carrego, recorde que não gostava apenas de um elemento vinculado aquela realidade: do cheiro de peixe.

Após o episódio da enchente, minha família mudou de casa e o murinho e a paisagem ficaram para trás. O cheiro de peixe não. Outra casa que marcou minha infância foi a da minha vó em Pelotas, onde passava as férias. Na cidade vizinha muitos amigos diziam que a minha cidade “fediu a peixe”. A briga estava feita.



Defendia até o fim que não, minha cidade, definitivamente, não tinha cheiro de peixe. Mas eu sabia que tinha.

Quando adolescente, descobri um outro Rio Grande. Começaram os acampamentos. Meu primeiro, de muitos, aconteceu na Ilha dos Marinheiros, lugar no qual as pessoas vivem da produção rural e da pesca artesanal. Para chegarmos à ilha, fomos até o Hortifrutigranjeiros da cidade para embarcar num bote. Finalmente caminhei pelo trapiche. Não era o mesmo da minha rua, mas me conduzia até o mesmo lugar o qual eu admirava na minha infância... eu estava na Laguna dos Patos! E de lá, ainda hoje, seguidamente se vê na beira das margens, tão próximo aos trapiches, as mesmas oferendas que tanto acompanhei meu pai despachar.

Na memória permanece bem desenhado o momento especial quando ao navegar num bote carregado de mochilas, pessoas e peixes, avistei o muro da minha infância, o qual interrompia o caminho daquela rua onde havia morado. A partir daquele momento, o cheiro de peixe passaria a ter um outro sentido. Era o meu muro, a minha rua, a minha laguna, o meu espaço. Nas águas doces passei a reconhecer um pouco mais de mim, da minha história, do meu lugar no mundo.

Minha vivência junto ao contexto do Campo me auxiliava a enxergar um pouco mais o mundo em que habitava. Conhecer o outro lado da Lagoa dos Patos, junto àquelas pessoas que acolhiam a mim e aos meus amigos nos finais de semana, instigava uma série de questionamentos e de outras formas de relacionar-me com o lugar, com as pessoas, com a natureza, comigo mesma. Deste tempo, alguns elementos têm destaque nas recordações: o arroz de couve feito com a hortaliça presenteada pelo agricultor que acolhia o grupo em seu terreno a cada acampamento; as narrativas locais contadas pelos moradores sobre o negro Lucas e sobre o "lago da noiva"; o terno de Reis e, certamente, as tantas travessias nos botes feitas principalmente pelos pescadores em tempos de escassez ou período de defeso da pesca.

Foi neste tempo que passei a perceber que as especificidades ultrapassavam representações e estereótipos existentes e percebidos por mim durante a infância, quando as pessoas se referiam a minha cidade como o "lugar do mau cheiro". Para além do cheiro do peixe, havia o trabalho das pessoas, os aspectos que constituem as paisagens locais, os modos de vida e as formas de ser riograndino - considerando os desafios e as contradições existentes nesse espaço tão múltiplo e tão único.

Mais tarde, tive uma importante experiência educativa e autoformativa realizada ao longo do mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FURG). Durante o período da construção da dissertação foi possível rever a prática docente vivenciada no contexto de uma região tradicional de pesca artesanal, na Ilha da Torotama no município de Rio Grande/RS, na qual foi possível a compreensão de parte das outridades que compõe a ruralidade brasileira.

Ao vivenciar, por meio do Projeto Educação para Pescadores<sup>6</sup>, a experiência de ser educadora popular desenvolvendo práticas educativas no campo de História, foi possível compreender alguns sentidos da Educação num contexto que se configura enquanto espaço do Campo. Contudo, esta visão constituiu-se de uma forma diversa daquela na qual a terra é a base econômica, cultural e que constitui as sociabilidades dos sujeitos: a Laguna dos Patos é o motor da vida daquele povo e, por meio dessa laguna, são engendrados os aspectos culturais, sociais e econômicos.

Nesta experiência na Ilha da Torotama, relembrei que as relações junto à Laguna dos Patos emergiram de uma infância vivida às suas margens. Os pescadores artesanais compunham o cenário que servia de palco para as brincadeiras e as manifestações do "ser criança". As mulheres pescadoras, tramando as redes e remendando os rasgos, teciam também a constituição de uma criança que viria a ser alguém encantada pelas manifestações que emergiam de um ambiente costeiro e lagunar. Como forma de busca à compreensão dessas manifestações, o campo da Educação, abriu a possibilidade do navegar entre as margens.

Foi neste navegar que se fez o encontro com as desigualdades e injustiças ambientais de povos do Campo. Dentre esses povos, especialmente destaco, nesta leitura de mundo, os povos das águas. Deste navegar emerge o encontro aos diversos sentidos que a educação escolar poderia assumir. Um navegar de ausências, (des) encontros, mas também um navegar que possibilita o ser, *ser*, e, mais que ser, *vir-a-*

---

<sup>6</sup> O Projeto Educação para Pescadores busca atuar no horizonte da Educação Popular e nasce da necessidade de escolarização do Ensino Fundamental para um processo seletivo que era exigido aos pescadores artesanais que buscavam o reconhecimento de sua profissionalização; com esse reconhecimento poderiam alcançar direitos como o seguro defeso, entre outros auxílios que o Estado deve assegurar para a manutenção das famílias de pescadores durante os períodos de proibição de pesca de algumas espécies. O Projeto, desde 2007, ocorre por meio da parceria entre Capitania dos Portos, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Secretarias Municipais e Secretaria Estadual de Educação. Essa parceria, por um lado, demonstra a tentativa de suprir a falha do Estado Nacional que, historicamente, negligenciou a escolarização no contexto de pesca artesanal na Ilha dos Marinheiros e na Ilha da Torotama ao não contemplar as necessidades destas comunidades com relação ao ensino formal básico completo.

ser. Um *vir-a-ser* que de modo algum apaga o passado, ao contrário: reconhecendo os movimentos do percurso estende-se ao que está por vir.

Na ânsia existente em querer contribuir com a transformação social necessária aos povos que compõem o espaço do Campo, especialmente os povos da pesca artesanal, como no Projeto Educação para Pescadores, consideramos que, durante aquele estudo, a escuta foi um processo de aprendizagem. Num contexto em que imperativos são exigência para o alcance de objetivos traçados, deixar que os movimentos das águas se apresentem junto às possibilidade de (re)inventar o curso, não é algo simples de ser feito.

Na aproximação cuidadosa e, inicialmente muito receosa, à postura hermenêutica fenomenológica, o horizonte pareceu ser a alternativa mais respeitosa, enriquecedora e "cri-ativa" no processo da escuta, do enxergar, do sentir, enfim, do aprender(-se) com o outro.

Como algumas considerações do trabalho realizado naquele momento, compreendemos que os sentidos da escolarização daquelas mulheres e homens, que vivem da pesca artesanal, eram múltiplos e, apesar de identificarmos algumas aproximações entre o projeto com os pescadores e a proposta da Educação do Campo, os desafios latentes na Ilha da Torotama não estavam tão contemplados com o projeto educativo proposto pela Educação do Campo de forma geral<sup>7</sup>.

Diante desta experiência brevemente narrada e ao acompanhar que a violência ainda se faz presente nos espaços campestres e de forma mais intensa nos espaços tradicionais de pesca, nos quilombos, junto aos ribeirinhos entre outros povos, e, de estudos em torno das propostas educativas nos espaços do Campo, passamos a questionar quem é o sujeito que orienta as práticas educativas, as diretrizes e as proposições vinculadas à Educação do Campo. Perguntamos: Como é concebido o Sujeito do Campo? Quem é o "Sujeito Campo"?

---

<sup>7</sup> Um exemplo desta conclusão, é o fato de que o Projeto Educação para Pescadores, apesar de ser possibilitado frente à parceria entre as instâncias municipal, estadual e federal, ainda assim, configura-se num caráter provisório e paliativo. Até hoje a proposta de EJA, nas comunidades tradicionais, não é assumida como responsabilidade das Secretarias de Educação; haja vista que pelas diferenças quanto ao calendário escolar nesses espaços, seria fundamental um programa a partir da Pedagogia da Alternância (como o Projeto propõe). Não foi planejada uma proposta que reconhecesse essas especificidades sazonais do trabalho de pesca artesanal pela esfera Estadual - a qual tem a proposta de EJA enquanto responsabilidade. Além disso, a maioria dos educadores/docentes que atuam no Projeto realizam sua qualificação de forma independente, por terem ou por já terem, tido vínculo com a Universidade, já que os mesmos não são concursados e estão imersos na construção do projeto de forma voluntária, por sentirem-se pertencentes aos espaços de pesca artesanal e serem oriundos dos mesmos.

Apresenta-se enquanto hipótese que esse sujeito ainda está, de algum modo, arraigado às noções construídas no contexto das concepções próprias de uma pedagogia ruralista<sup>8</sup> - o que chamamos de Sujeito Estigmatizado.

**Consideramos a necessidade de realizar uma hermenêutica da Educação do Campo e seu sujeito enquanto proposta de uma Educação Ambiental do Campo**, de maneira em que se reconheça o Sujeito Gerúndio para além, e na contramão, do Sujeito Estigmatizado. Destacamos, portanto, a seguinte questão: **O horizonte da Educação Ambiental do Campo possibilita a (re)significação do Sujeito no contexto educacional do Campo?**

Para tanto, a tese está pautada num percurso metodológico que assume a postura hermenêutica fenomenológica como possibilidade de diálogo junto às produções bibliográficas que utilizamos para a construção do estudo, bem como a tarefa filosófica para compreender a ampliação dos sentidos arraigados à Educação Ambiental do Campo. O caminho do estudo pauta-se nas contribuições da hermenêutica do si mesmo como outro (Ricoeur, 2014) e na conduta Cosmocena (Pereira, 2016) como viabilidade de alargamento da concepção de Campo e de seus sujeitos.

Destacamos que, entre as possibilidades compreensivas, optamos por nomear como hermenêutica fenomenológica o exercício presente ao longo do estudo pois partimos de uma leitura que se apropria da compreensão de mundo junto as experiências que levam ao questionamento acerca dos processos educativos e do Campo, sendo tecidas em meio as várias dimensões que constituem a existência como fenômeno. Hermenêutica porque busca as compreensões do sujeito no mundo como texto e dos textos como mundo. Fenomenológica porque, de inspiração ricoueriana, acolhe o exercício de afastamento e reaproximação no que se refere às possibilidades e processos de compreender o Campo e seus sujeitos.

O texto está organizado em quatro capítulos: 1. Caminhos do estudo; 2. O Campo e seus sujeitos como horizonte compreensivo; 3. Educação do Campo e seus sujeitos como horizonte compreensivo; e 4. A Educação Ambiental do Campo e a compreensão do Sujeito Gerúndio.

---

<sup>8</sup> Segundo Prado (1995), o *ruralismo pedagógico* pode ser definido enquanto uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, ao longo do Estado Novo, formularam concepções que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte as quais defendiam uma escola adaptada aos interesses e necessidades hegemônicas. Outros autores abordam essa tendência, os quais apresentamos ao longo da escrita, entre os quais Luis Bezerra Neto, Eugênia Roldán Vera e Yoel Cordoví Núñez e Sérgio Leite Lopes.

Na sequência desta leitura, como parte do primeiro capítulo, abordamos os caminhos teórico-metodológicos, pontuando o viés compreensivo presente no estudo. Buscamos compreender como o campo da Educação Ambiental e a abordagem compreensiva podem convergir. Para isso, a escrita assume alguns elementos propostos por Paul Ricoeur, pautados principalmente na obra "O si mesmo como outro" (2014). Apesar de anunciarmos o Sujeito como uma pauta que conduz nosso estudo sobre o Campo e sobre a educação em torno da mesma, concordamos com a necessidade de romper com as *Filosofias do Cogito*<sup>9</sup>, as quais ora apresentaram um sujeito enaltecido (como em Descartes), ora sujeito humilhado (presente em Nietzsche).

Consideramos a contribuição de Ricoeur com a *hermenêutica do si-mesmo* enquanto viabilidade de compreensão para além do *cogito* ou *anticogito* e junto com a pergunta que acompanha Ricoeur, "Quem?", anunciamos nossa postura hermenêutica fenomenológica junto à Educação Ambiental do Campo na busca pelo sujeito que a quer compor.

Cumpramos destacar as categorias principais do estudo proposto, as quais chamamos de horizontes compreensivos; são elas: Campo, Educação do Campo e Educação Ambiental do Campo. Ao longo das leituras constituídas acerca destes horizontes, o Sujeito é um elemento que integra o estudo como um fio condutor dos olhares lançados.

Ainda neste primeiro capítulo do texto, abordamos a questão do "endereçamento" com um olhar diverso no contexto pós-metafísico. Essa pauta é uma preocupação em demarcarmos o horizonte compreensivo, mas também propositivo, do estudo que buscamos realizar. Aqui, o elemento do endereçamento remete à morada da pesquisa.

Logo, salientamos a discussão acerca do Sujeito enquanto fruto de uma produção da racionalidade moderna que reduz a noção do Ser, relacionando-a à propriedade (como vemos em Locke e Rousseau). Essa concepção emerge do projeto

---

<sup>9</sup> Ricoeur, na obra "O si-mesmo como outro", aponta que as "Filosofias do Cogito" são as mesmas "Filosofias do Sujeito", as quais têm como paradigma um sujeito formado em primeira pessoa - ego, cogito, "eu". Nesse rumo, para o autor, a hermenêutica do si está a mesma distância da apologia do Cogito e de sua destituição. Dizer "si" não é dizer "eu": "O eu se põe - ou é disposto. O si é implicado a título reflexivo em operações cuja análise precede o retorno para ele mesmo." (RICOEUR, 2014, XXXIII).

de sociedade pautada na Racionalidade Instrumental<sup>10</sup>, a qual é orientadora da forma de *Ser-no-mundo*.

Neste sentido, o ser humano visto como aquele capaz de dar sentido à realidade, numa visão antropocêntrica, inaugura um período de crise no pensamento metafísico (NABAES, 2015). Acreditamos que a postura hermenêutica proposta principalmente por Ricoeur (2014) e seu diálogo com uma re colocação do ser humano no universo num sentido mais amplo por meio das múltiplas dimensões (Pereira, 2016), alarga as noções em torno do Sujeito e reivindica uma outra compreensão sobre o mesmo.

Durante a pesquisa, buscaremos compreender quais implicações os sentidos de Sujeito assumem ao longo da História, bem como o Sujeito é compreendido nas propostas da Educação Ambiental e do Campo. Sobretudo, buscamos compreender o Sujeito da Educação Ambiental do Campo. Estamos embasados, principalmente, na crítica de Ricoeur (2014) e na proposta de Pereira (2016) para o enfrentamento desta questão.

Com este panorama acerca das nascentes do estudo, passamos a acompanhar as afluentes do mesmo por meio das concepções que temos no que se refere ao campo teórico-metodológico, destacando a Educação Ambiental e a postura hermenêutica fenomenológica.

Os horizontes compreensivos do estudo buscam apresentar quais os elementos que nos auxiliam no percorrer da pesquisa. Por intermédio desses horizontes, assim como a proposta levantada por Ricoeur, buscamos que o processo de entendimento acerca destas categorias ocorra por meio de uma leitura hermenêutica, capaz de viabilizar a revisão do âmbito dos fundamentos da Educação Ambiental, que se quer, do Campo.

Portanto, passamos a abordar o Campo enquanto construção conceitual impulsiona pelas formas como foi considerado ao longo do tempo, reconhecendo suas especificidades e desafios impostos pela diversidade que o integram. Consideramos ser este um horizonte compreensivo capaz de apresentar os diferentes olhares que se lançam em torno do mesmo. Ao estudar como o espaço rural foi encarado ao longo do

---

<sup>10</sup> A Racionalidade Instrumental é um conceito problematizado desde Weber, quando reconhece que a operacionalidade da razão se fundamenta como logos instrumental do mundo moderno. A Racionalidade Instrumental parte de uma concepção utilitarista.

tempo, salientamos as mais diversas formas de viver e de trabalhar nos espaços que constituem o que chamamos de Campo.

Assim, destacamos como o Campo é concebido nas diversas dimensões: científica, política, econômica e cultural. Na busca por contemplar a compreensão primeira acerca da categoria em destaque, ancoramo-nos em três pautas. Primeiramente, analisamos o percurso teórico-metodológico, por meio dos estudos sobre o campesinato, destacando a influência dos chamados “estudos camponeses” (Guzmán e Molina, 2005). Além disto, destacamos a construção da categoria com embasamento nas produções sobre os camponeses no Brasil reconhecidas por serem leituras clássicas (Welch *et al*, 2009), dado seu pioneirismo em encarar o mesmo com o aspecto de classe. Por fim, chegamos à leitura acerca da Pedagogia Ruralista arraigada ao desenvolvimento da Educação Rural no país, suscitando a imagem de um Sujeito Estigmatizado do Campo.

Com relação ao segundo horizonte citado, a Educação do Campo, reconhecemos o processo de lutas que dá origem a um movimento no âmbito educacional e político que se opõe à concepção presente no ruralismo pedagógico enquanto um projeto hegemônico de cunho economicista. Esse eixo é basilar para que possamos revisar quais os novos desafios presentes para a superação das desigualdades ainda presentes no Campo. Do ponto de vista pedagógico, elencamos as Pedagogias do Campo enquanto possibilidades de reconhecer a multiplicidade vinculada ao Campo enquanto “Sujeito” e aos sujeitos do Campo.

Esse horizonte compreensivo possibilita-nos um estudo articulado aos sujeitos presentes na construção das bases que visam a desconstrução de um cenário desigual e opressor, a fim de que possamos contribuir para os objetivos levantados pela proposta de cunho político, alargando seus alcances e, portanto, desvelando as especificidades culturais tão importantes nas tramas de existência desses grupos. Situamos essa leitura compreensiva no último capítulo o qual busca o horizonte da Educação Ambiental do Campo.

Para contribuir às múltiplas formas de viver, habitar, trabalhar e ser Campo, abordamos uma dimensão conceitual acerca dos sujeitos que o integram por meio das orientações de cunho Territorial e Epistemológica. Neste rumo, consideramos a concepção de Povos do Campo no objetivo de ampliar a própria constituição conceitual do Campo, reconhecendo suas culturas e suas lutas na esfera sociopolítica do contexto brasileiro, considerando a constituição identitária do Estado Nação sobre o

Campo, destacando a reforma agrária, as políticas delineadas nesse processo, mas também ampliando seu entendimento por meio das possibilidades epistêmicas a estes povos vinculadas.

## **1.2 Afluentes da pesquisa: dos aspectos teórico-metodológicos da Educação Ambiental à hermenêutica fenomenológica**

Lançamos nosso olhar às marcas já deixadas no caminho, que é a construção dos saberes no campo que buscamos percorrer e compreendemos a presença de uma crise nos fundamentos da Educação Ambiental. Acreditamos que essa crise surge de um legado forjado e alimentado na modernidade. Especificamente a partir de uma modernidade cunhada sobre bases da racionalidade antropocêntrica e utilitarista, legitimada pela ordem estabelecida no bojo da razão necessária à manutenção de uma sociedade classista que definia a validade do conhecimento produzido.

Ao reconhecer esse processo, precisamos igualmente reconhecer que o próprio campo da Educação Ambiental nasce num tempo e espaço em que se tem, enquanto dilema, a necessidade de apropriação do conhecimento produzido na lógica da racionalidade instrumental para lançar um outro olhar à Natureza. No entanto, defendemos que essa apropriação precisa estar em permanente revitalização, para que se possa questionar o endereçamento dessa produção. Afirmamos que a Educação Ambiental assume legitimidade, se comprometida com um projeto maior, capaz de ultrapassar a racionalidade cientificista, o qual compreenda e problematize constantemente, num exercício permanente autoavaliador, suas intencionalidades e desdobramentos.

Consideramos que a atitude hermenêutica fenomenológica demonstra uma possibilidade de buscar outros caminhos que não levem a um centro mesmo o ser humano enquanto sujeito portador de certezas, capaz de dominar e controlar a Natureza. Há muito tempo já enxergamos a desorientação deste indivíduo, construído pela modernidade e vinculado a um específico modelo de sociedade que tende a determinar a posição ocupada, segredando as pessoas entre si e a Natureza da humanidade, atribuindo valores que diferenciam esses sujeitos históricos.

Se por um lado o projeto dicotomizante e racionalista, que confere poder a uns e opressão a outros, ainda se faz evidente por meio da crise dos sentidos, por outro



prisma, demonstra a incompetência e o fracasso do sujeito detentor de verdades em manter a ordem que cunhou enquanto autêntica por meio do logocentrismo. Os sujeitos vinculados ao poder de uma sociedade que privilegia os que têm domínio e acesso à produção tecnológica e de conhecimento, preocupam-se com o esgotamento da sua fonte de riqueza.

A Educação Ambiental não pode ser um apêndice para a reprodução dessa racionalidade, mas deve comprometer-se com a negação dessa lógica, num horizonte que reivindique um caminho inédito, mas viável de ser trilhado. Consideramos que esse trajeto é possível por um viés compreensivo, que anima os sentidos não enquanto *verdades*, mas enquanto entendimentos sobre um fenômeno que carrega sua verdade e que é reconfigurado por meio da apreensão do Sujeito que não se limita a descrever o mesmo, mas que o experiencia.

Contudo, essa postura pode causar estranheza frente a uma racionalidade que legitimou a lógica da finalidade das coisas, das relações e das produções humanas em um sentido estreito e vinculado a modelos dicotômicos. A busca é por ampliar os caminhos no campo da produção dos saberes, buscando ainda assim, estar ancorados ao que chamamos de conhecimento, porém, reinventando o campo científico através das alteridades negadas historicamente.

Neste prisma, acreditamos provocar a emergência do olhar a um “sujeito novo” no campo dos fundamentos da Educação Ambiental – por meio de uma Educação Ambiental do Campo -, um *sujeito gerúndio*, inconcluso, que se constrói em uma ação em movimento.

Quando demarcamos tal sujeito enquanto “novo”<sup>11</sup>, queremos lançar mão de um novo reconhecimento de um sujeito que não pode ser limitado a um esteriótipo reducionista. Identificamos esse reducionismo quando acompanhamos os olhares frente ao indivíduo do Campo e é para ele, sobretudo com ele, que queremos ampliar nossos olhares.

---

<sup>11</sup> Destacamos que esse sujeito novo, desde já está posto, mas está, também, em constante movimento: não é pretensão desse estudo inaugurar a emergência de um sujeito no mundo, mas, sobretudo, buscamos **(re)inventar a forma de encarar os saberes e as dimensões múltiplas de um sujeito** a qual se opõe a um entendimento que abusa do enaltecimento - presente na concepção cartesiana - bem como a um sujeito derrotado - conforme Ricoeur (2014) destaca sua crítica ao sujeito demarcado na obra de Nietzsche. O Sujeito Gerúndio, refere-se à ampliação compreensiva do fenômeno destacado nas Filosofias do Sujeito (Ricoeur, 2014) por meio de um processo hermenêutico da Educação Ambiental do Campo.

Ao abordar esse sujeito, buscaremos alternativas à crise dos fundamentos de uma Educação Ambiental ancorada nos valores da metafísica que ainda vivenciamos. Princípios mesmos que sustentaram a concepção moderna de Educação e de Natureza. Ao retomarmos as nascentes da Educação Ambiental, identificamos as motivações para estender a leitura acerca do que se compreende enquanto Natureza e, sobretudo, da necessidade de uma autocompreensão para que não haja a perda dos sentidos nos estudos e pesquisas dos saberes-fazer no campo.

Na segunda metade do século passado, identificamos, no campo educativo, uma intensa aposta nos recursos tecnológicos embasados na perspectiva de uma racionalidade ocidental, dicotomizante e antropocêntrica, a qual compreende a natureza enquanto mecanismo à disposição da humanidade. O aparato técnico e científico demonstrava e instigava a intervenção humana no meio ambiente de forma crucial, gerando cada vez mais os desdobramentos danosos desse entendimento dualista.

Estudos, até o início da década de 1970, ressaltavam os alarmantes índices de degradação ambiental, os discursos catastróficos tornavam-se cada vez mais reverberados. Um exemplo é o estudo realizado por Ehrlich, no ano de 1969, o qual denunciava as práticas que trariam riscos ambientais significativos, alertando sobre o perigo ecológico (Morin, 1995).

Neste sentido, cabe ressaltar que logo em seguida às "profecias apocalípticas mundiais de 1969-1972, houve um período de multiplicação das degradações ecológicas locais, campos, bosques, lagos, rios, aglomerados urbanos poluídos" (Morin, 1995, p.68). Ainda que a pauta ambiental tenha repercutido em uma esfera ampla, a busca por soluções das problemáticas vigentes era delimitada com a intervenção dos especialistas da área.

Neste período, surge o Clube de Roma, constituído por trinta especialistas de diferentes campos, que se propunha a encontrar respostas para os problemas ambientais mundiais. O grupo pautava-se em análises e previsão dos fenômenos degradantes do meio ambiente. Compreendemos aqui o pensamento de uma racionalidade instrumental: os problemas são identificados e a busca por soluções estava atribuída aos cientistas e estudiosos, sujeitos com formação técnica para tal.

Esse movimento influencia os estudos de cunho mais conservacionista no campo da Educação Ambiental num período marcado pela crise energética na década de 70. Por outro lado, os movimentos sociais na América Latina, desde a década

anterior, consolidavam-se enquanto reivindicação pelos espaços e pela vida das camadas oprimidas; e, no Brasil, pressionam o poder público no que diz respeito a necessidade de avanços na esfera política. O processo que leva às reformas de base, antes do golpe, são um exemplo de incidências das lutas sociais.

Queremos elucidar, desta forma, que muito embora no campo da pesquisa em Educação Ambiental, nesse período, tenhamos o eixo conservacionista presente enquanto influência de uma tendência externa, por outro lado, as experiências construídas no bojo da opressão vivenciada pelos países que constituíram a democracia por meio do autoritarismo, anunciariam outras possibilidades de compreender a questão ambiental.

Durante o exílio, em 1968, no Chile, Paulo Freire escreve a obra que marca profundamente a proposta da Educação Popular, a Pedagogia do Oprimido. Solano (1996) considera que Freire passa a abordar sua análise da tomada de consciência a prática social por meio de uma crítica pautada na obra de Marx. Desse modo, o educador deixaria de lado o sentido mais abstrato de transformação e anunciaria a ideia da ação organizada. Essa ação no campo social, anunciada mas não prescrita em sua obra, está diretamente relacionada com a possibilidade de transformação revolucionária social.

Identificamos aí uma fundamental contribuição para o campo dos estudos em Educação Ambiental, expressa com a proliferação de trabalhos construídos sob outra ótica: estudos realizados por meio de Observação Participante, Pesquisa-Ação, entre outras abordagens que assumem a intervenção enquanto viabilidade.

Mesmo em nível global, temos a exemplo, o final da década de 70, em que se buscava remodelar as compreensões acerca da natureza. Processo que se daria por meio de um incentivo à produção de conhecimento por meio da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. Assim:

A educação ambiental deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa. Os especialistas no assunto, e também aqueles cujas ações e decisões podem repercutir significativamente no meio ambiente, deverão receber, no decorrer da sua formação, os conhecimentos e atitudes necessários, além de detectarem plenamente o sentido de suas responsabilidades nesse aspecto (Declaração de Tbilisi, 1977).

Não obstante o texto da declaração acima evidencie o papel dos especialistas, não especificando de forma evidente quais os outros setores que assumiriam responsabilidade significativa frente ao meio ambiente, compreendemos algum estímulo às pesquisas em Educação Ambiental em outra perspectiva, com um pouco mais de abertura.

Lima (2009) aborda que apenas na década de 80 é que a Educação Ambiental trilharia um horizonte no qual reconhecia a esfera social enquanto seu campo de atuação, a partir das alianças entre entidades ambientalistas e movimentos sociais. Antes disso, por ter arraigado o discurso conservacionista, preservacionista, o escopo ambiental era compreendido enquanto afastado da esfera social. No mesmo sentido, Gadotti (2001) apresenta que a Educação Ambiental passa a ir muito além do conservacionismo, haja vista que compreende uma radical mudança de mentalidade a respeito do sentido de qualidade de vida.

Esse movimento interno, mas também oriundo da situação ocidental no que se refere ao sistema capitalista e opressor, atrelado aos riscos iminentes acerca do perigo global e suas relações com as práticas centradas no espaço local, inaugura um campo de preocupações com os contextos específicos. Daí podemos sugerir que, após o movimento da década de 70 e 80, abre-se um espaço às pesquisas pautadas em estudos de caso. Essas pesquisas, no campo da Educação Popular, emprestariam seus referenciais metodológicos ao campo da Educação Ambiental<sup>12</sup>.

Em sentido próximo, Carvalho (2008) enfatiza a contracultura enquanto resistência ao paradigma ocidental moderno e aponta que o ecologismo doravante a década de 60, apesar de coexistir com as posturas conservacionistas no campo ambiental que demonstrava valores de um ideário naturalista e até mesmo romântico, instiga o horizonte emancipatório coerente à crítica social. Ao reivindicar a pauta ambiental à esfera pública, o ecologismo confere à questão ambiental a dimensão política. Identificamos que esse processo influencia o campo da pesquisa.

De acordo com Kawasaki e Carvalho (2009), a divulgação de pesquisas na área da Educação Ambiental, é originada na forma de relatos de experiências pedagógicas junto aos programas e projetos em diversos espaços educacionais, identificando na maioria desses estudos os contextos escolares. O que podemos vincular com o

---

<sup>12</sup> Cabe registrar que Carvalho (2008) ressalta certa resistência aos movimentos de base durante a década de 80, haja vista que muitos consideravam a discussão ambiental uma preocupação alheia, compreendida enquanto uma problemática da classe média. Para a autora, é na década seguinte que os movimentos sociais se apropriaram da questão.

processo impulsionado a partir do Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental de 1987 em Moscou, que assinala a capacitação de pessoas, pesquisas, informação e divulgação de experiências relacionadas ao campo. Ideias que se faziam presentes de algum modo no Brasil, já que o Ministério da Educação e do Desporto indica o enfoque interdisciplinar da Educação Ambiental, inserindo a área no artigo 225, da Constituição Brasileira, que, em seu inciso VI, promove a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Se na década de 1980 os trabalhos divulgados sobre Educação Ambiental estavam pautados nas experiências escolares, ao relacionar com as pesquisas da primeira década dos anos 2000, Kawasaki e Carvalho (2009) afirmam que espaços não institucionalizados vinham sendo foco de análise nas pesquisas. Ao compreender que os trabalhos divulgados no campo estavam pautados na divulgação das experiências pedagógicas (formais ou não formais), os autores apontam que as pesquisas estavam embasadas nos princípios discutidos, ainda, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, a qual demarca de forma evidente a necessidade de discutir a pauta ambiental nos espaços educativos institucionalizados ou não.

Nesta perspectiva, considerando que, apesar de ser muito válida a explanação acerca de práticas educativas ambientais, concordamos com os autores ao realizarem a crítica acerca da necessidade do sujeito pesquisador estar aportado em bases teóricas, que possam auxiliá-lo na busca por soluções e contribuições acerca do problema posto.

Numa proposta que coaduna desse olhar, destacamos aqui o papel da *práxis* por uma Educação Ambiental transformadora, enquanto concepção que emerge nas pesquisas em Educação Ambiental no sentido crítico, libertador e rumo a uma transformação social.

Com esse endereçamento, as pesquisas no campo da Educação Ambiental assumiam um caráter mais propositivo. Entretanto, com a lógica neoliberal muito influente no país, várias propostas no que tange à questão ambiental, que eram disseminadas enquanto colaborativas, não tinham a finalidade de transformar em perspectiva radical a sociedade, mas manter e renovar o sistema capitalista. Assistimos, nesse período, a partir da década de 90, uma série de "alternativas" postas enquanto solução à pauta ambiental pela própria lógica dominante também em crise, como o "capitalismo verde".

Sem abandonar a apropriação dos relatos das experiências realizadas no âmbito do que se assume enquanto Educação Ambiental e, compreendendo que as respostas pautadas no imediatismo para a solução dos desafios presentes no campo ambiental são insuficientes frente à complexidade compreendida ao tema, acreditamos na necessidade de revisão sobre as sistematizações acerca desses problemas. Referimo-nos a uma revisão que possibilite a compreensão sobre os desdobramentos das descrições dessas práticas.

Queremos sugerir que, para além do embasamento teórico, elemento necessário a quaisquer que sejam as abordagens no campo do conhecimento, é tarefa da Educação Ambiental reivindicar as condições necessárias às pesquisas da área, no sentido em que se proponha a superar um caráter descritivo de forma reducionista, ou acolher pretensas sugestões cunhadas na lógica presenteísta, podendo estar a serviço da reprodução das opressões.

Sobre essa lógica, Amorin (2014), ao afirmar que umas das motivações da crise ambiental contemporânea é a presentificação, aponta que o esquecimento dos condicionantes ao âmbito social (ética, política, economia) estimula a interoperabilidade mecânica da Natureza, vista entre outros pensadores modernos, desde Francis Bacon com o *Novum Organum*. Consideramos que esse legado está presente na busca por soluções rasas, calcadas no imediatismo.

Concordamos com a necessidade de historicizar os elementos que compõem a vida em sociedade para a busca da superação das concepções dualistas. Quais as formas de encarar a historicidade desses elementos? A História tem a possibilidade de legitimar visões de mundo; o fato é que o cientificismo legou um tipo de olhar. Buscamos, por meio da possibilidade no campo da Educação Ambiental, uma postura que contribua para o entendimento das visões negligenciadas, que amplie os horizontes compreensivos a partir de uma outra forma de encarar os diversos saberes e discutir os conteúdos necessários ao sujeito no mundo, reivindicando o campo de produção do conhecimento por meio de outros horizonte compreensivos.

Contudo, reconhecendo as mudanças no bojo das pesquisas em Educação Ambiental no que se refere à busca por outros caminhos metodológicos e epistemológicos, as quais anunciam a necessidade da superação do dualismo nutrido na forma de se conceber a produção do conhecimento, esbarramos nas contradições da área quando acompanhamos uma série de projetos e discursos que se utilizam da

razão debruçada sobre a questão ambiental um mecanismo de reprodução da lógica opressora, carregada de *falsa generosidade*<sup>13</sup>.

Daí questionamos o motivo pelo qual, por vezes, perdemos o endereçamento das produções da área. Seria ingenuidade não reconhecer que existem diversos interesses em disputa da concepção para manter ou transformar a(s) sociedade(s). Ou seja, compreendemos que o campo dos fundamentos da Educação Ambiental faz emergir um questionamento basilar para a (des)continuidade de nossas produções: Qual a razão das pesquisas no bojo dos fundamentos da Educação Ambiental? Somada a essa indagação, provocamos: Quem é o sujeito presente nos fundamentos da Educação Ambiental?<sup>14</sup>

De algum modo, ter em mente e corpo essa indagação, é questionar a função social da academia, é perguntar qual a posição do poder público, é rever o que chamamos por Educação (seria, também, uma ciência? se é, que ciência?), é reavaliar o que chamamos de Natureza e todas as relações trançadas por meio dessa(s) Natureza(s), é reler as linhas de uma história contada sobre países colonizados, sobre os subalternos, esfarrapados do mundo e, sobretudo, buscar construir uma história com esses mesmos, compreendendo os sentidos que os sujeitos pontuam em sua existência.

Consideramos a necessidade de animar os sentidos dos estudos do campo através da investigação dos fenômenos compreendidos em sua historicidade, pelas diversas linhas interpretativas. Não nos parece esse ser um caminho tão óbvio, além do mais, elucidar a obviedade é evitar a reprodução de uma pedagogia da fatalidade, que tende a banalizar o futuro e reproduzir as dicotomias, sejam elas no campo das pesquisas ou no campo social.

Sem negar os produtos reconfigurados na modernidade, mas buscando aproximar seu legado a um propósito mais amplo e crítico, lançamos nosso olhar aos elementos ensaiados em uma perspectiva que confronta o ideário do objetivismo-racional, para tramar outros sentidos, que não podem emergir da polarização entre sujeito e mundo objetivado. Encontramos no horizonte hermenêutico fenomenológico essa possibilidade. Neste prisma:

---

<sup>13</sup> Freire (1987) coloca que a falsa generosidade é uma armadilha da lógica opressora que, portanto a ideia de salvação, propõe-se a libertar o oprimido. Para o autor, somente o oprimido na luta coletiva, buscando *ser mais*, é capaz de libertar-se.

<sup>14</sup> Ainda arraigada a nossa temática de estudo, indagaremos a seguinte pauta: Quem é o sujeito presente na proposta da Educação do Campo? Contudo, destacamos neste momento as interrogações frente às bases que nos fazem chegar a esse último questionamento

De alguma maneira, o pensamento hermenêutico é visto como uma outridade do pensamento científico, por isso ele serve sempre como um espaço para refletir sobre as epistemologias que orientam os Fundamentos Epistemológicos da Educação Ambiental (PEREIRA, 2016, p. 104).

Ao termos em vista esse cuidado com o âmbito dos Fundamentos da Educação Ambiental e na busca pela compreensão dos horizontes percorridos por meio das questões que fomentam essa discussão, retornamos ao momento de transição do século XIX para o XX, quando destacamos um dos precursores da Fenomenologia, Edmund Husserl, o qual aborda o problema da "intencionalidade" já introduzido anteriormente em Brentano. Husserl afirma que a Fenomenologia é um caminho que tem por finalidade a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências.

Com esse entendimento, Husserl, inicialmente, defendeu uma psicologia descritiva dos elementos que constituem os objetos matemáticos<sup>15</sup>. Esse processo de descrição constituiu uma diversa concepção acerca da subjetividade, já que Husserl passou a adotar o método de análise, avançando no sentido de superar uma lógica objetivista. Consideramos pertinente a inovação que essa dinâmica traz em um contexto característico pelas dicotômicas maneiras de compreender o conhecimento. Temos então um novo sentido que se trata da relação indissociável entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus objetos.

Por meio da *epoché*, o filósofo aposta nesse esforço de buscar as possibilidades de uma retomada ao sentido original das coisas. Nesta perspectiva, é possível afirmar que uma válida contribuição de Husserl é o entendimento de que o ser humano está imerso em uma compreensão implícita do mundo. Esse pensamento manifesta-se quando o mesmo ressalta que o mundo é habitual ao sujeito de maneira em que essa ideia é naturalizada.

Assim, considera: "Eu tenho a consciência de um mundo que se estende sem fim no espaço, que tem e teve um desenvolvimento sem fim no tempo ... descobro [o mundo] por uma intuição imediata, tenho experiência dele" (HUSSERL, 1991, p.37). Desse movimento, destacamos a mudança de olhar frente à produção humana, o qual parece abrir-se para as especificidades emergentes da experiência.

---

<sup>15</sup> Podemos perceber que além de Brentano, Descartes influenciou o pensamento de Husserl, principalmente na criação do método inaugurado.



Após o desenvolvimento sobre a fenomenologia de Husserl, outros autores buscaram compreender alguns prismas e tecer relações desde a postura fenomenológica. Destacamos a contribuição do pensamento de Merleau-Ponty, quando o mesmo lança olhares para o tema da percepção,

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não habita apenas o homem interior, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

A inferência acima retoma a ideia de Husserl no que diz respeito à rejeição das dicotomias que colocavam mundo e sujeito em lugares diferentes e isolados<sup>16</sup>. Ainda nessa vertente, Heidegger já havia compilado essa ideia ao destacar o “ser-no-mundo” como uma expressão composta que “já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade” (HEIDEGGER, 1989 p. 90). Desta forma, o sujeito habita, constrói e se constitui por meio do pano de fundo que é a vida.

Com essa concepção, a qual envolve o sujeito no mundo, a percepção é um tema provocativo ao que se considera enquanto verdade, pois refuta seu caráter absoluto, tendo sido nas sociedades medievais com o teocentrismo ou aquele legitimado por meio do antropocentrismo científico-moderno. Assim, o autor diz que “[...] evidência é ‘a experiência da verdade’. Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

No que concerne à Educação Ambiental, ainda sobre a importância da percepção para o horizonte do reconhecimento das dimensões que constituem o campo da mesma, cabe destacar o que Sato (2001), embasada em Merleau-Ponty, que compreende a percepção enquanto comunicação ou comunhão, destaca a multiplicidade das representações acerca do meio ambiente.

A pesquisadora salienta que nossos consensos estão diretamente relacionados às atitudes no escopo das relações constituídas entre a natureza e o ser humano, as

---

<sup>16</sup> Para Husserl, o esforço buscar o retorno das coisas a si mesmas exigia a “colocação em parênteses” daquilo que não era considerado pertinente na busca pela redução, como as concepções científicas.

quais têm, enquanto mediação, os sistemas sociais nos quais estamos imersos. Nesse processo, é reconhecido o quanto a natureza historicamente é (re)construída e, portanto, sofre fortes impactos, por intermédio da percepção humana e, por esse motivo, a autora refuta a ação da negligência crítica dos sujeitos frente a um processo de desmobilização da Educação Ambiental fragmentada, a qual reduz as dimensões que a mesma pode e deve assumir.

Por meio dessa crítica, atentamos para a possibilidade de acordar ou discordar sobre as produções no bojo das racionalidades. Retomamos ao questionamento de como encarar as historicidades e como são realizadas as legitimações acerca dos fenômenos. Num viés compreensivo, a fenomenologia aproxima-se com o cuidado para além da descrição, mas reconhecendo as diferentes visões lançadas aos fenômenos, que só podem ser evidenciados se experienciados, por isso consideramos a pertinência em abordar uma atitude hermenêutica fenomenológica.

Com efeito, tal compreensão acerca da “verdade” está diretamente relacionada à percepção do sujeito que, por sua vez, só é um fenômeno devido ao entendimento de que o ser humano vivencia, entrando em contato com sensações e práticas a partir do contexto em que atua. Ora, se o “mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14), então não há como realizar o isolamento das experiências praticadas por um sujeito. Além disso, podemos afirmar, em concordância com Merleau-Ponty (1994) que a reflexão acerca de algo só é possível após a percepção do que se manifesta. Destacamos a relevância dos sentidos no processo de compreensão de determinado fenômeno.

Ricoeur (1978), próximo a Merleau-Ponty, afirma que a fenomenologia possibilita a realização de estudos a partir da linguagem, a qual deve ser fundamentalmente considerada na busca pela compreensão dos contextos e fenômenos a serem investigados. Com efeito, Fenomenologia e Hermenêutica em Ricoeur, ainda que tenham suas especificidades, complementam uma a outra: ao passo em que é necessária uma descrição de determinado fenômeno de estudo, é preciso compreendê-lo (concomitante a uma autocompreensão e uma compreensão de mundo), constituindo, assim, uma forma de acesso às diferentes leituras. Acreditamos ser esse um caminho muito válido para o campo da Educação Ambiental do Campo que buscamos ao longo da tese constituir.

Assim, consideramos que contribuição da postura fenomenológica não advém da busca por uma *epoché*, como Husserl pretendia, até porque, ainda que fosse possível a redução completa, teríamos, novamente, polarizado sujeito e mundo, mas a postura fenomenológica contribui na medida em que reconhece os pré-conceitos e juízos capazes de reconfigurar o percurso da existência humana. A atitude hermenêutica nos auxilia na historicidade dessas compreensões a serem apreendidas, auxiliando na elaboração de um pensamento situado.

Sobre os movimentos em torno da Hermenêutica, trazemos para o diálogo a análise de Grondin (2012), enfatizando sua abordagem desde as concepções mais clássicas, passando pela virada existencial até o conflito das interpretações com Ricoeur.

O autor destaca que, desde a hermenêutica vista em Schleiermacher, é assumido um caráter mais universal, deixando de cumprir um objetivo mais normativo, vinculado à interpretação de textos escritos para assumir um caráter enquanto "arte do entendimento". Nesse horizonte, a hermenêutica passa a reconhecer a estranheza nos discursos que, nesse processo, podem ser contemporâneos aos de quem os coloca em evidência. Para tanto, essa estranheza deve estar acompanhada das relações entre o círculo do todo e das partes, reconhecendo que o discurso é parte de um contexto específico que constitui seu corpo; na medida em que também carrega as marcas da vida do seu autor - esse reconhecimento possibilitaria o entendimento de sua expressão.

Segundo o autor, Dilthey considera a hermenêutica num sentido metodológico, buscando uma fundamentação "lógica, epistemológica e metodológica" das ciências humanas. Com efeito, essa postura contrariava o positivismo de Comte e de Stuart Mill (os quais consideravam a inexistência de metodologias no campo das ciências humanas e que para se fazerem ciências, necessitavam apropriar-se da metodologia das ciências da natureza para se fazerem "ciências"), bem como a "metafísica da história" (representada pelo idealismo de Hegel).

Apoiado em Droysen, Dilthey afirma que, enquanto as ciências da natureza buscavam explicar fenômenos, as ciências humanas buscavam o entendimento acerca da individualidade histórica de suas manifestações. "Experiência, expressão e entendimento" demarca uma tríade que traz um outro sentido atribuído à hermenêutica com Dilthey, o qual afirma que o entendimento e a interpretação significam uma busca de sentido e expressão mais originária da vida em si (Grondin, 2012). Nesse

movimento, compreendemos o quanto a experiência dos sujeitos no mundo passa a ser valorizada na produção dos saberes no campo filosófico.

No decurso do século XX, com Georg Misch, uma "lógica da hermenêutica" segue o rumo do legado de Dilthey, registrado em seus últimos escritos, que considera a hermenêutica enquanto entendimento da vida humana. Mas é com Heidegger que essa concepção assume máxima expressão, ao compreender enquanto objeto a própria existência (hermenêutica da facticidade). De figura normativa e técnica, passa a assumir uma postura de cunho fenomenológico, que buscava estar aberta às várias manifestações de seu objeto.

Se o círculo hermenêutico em Schleiermacher, desenvolvido ainda em Dilthey, Heidegger e Gadmer, já considerava um processo relacional entre autor e intérprete a partir de um mesmo marco cultural, Ricoeur amplia o círculo entre as pré-compreensões somadas à interpretação histórica com a linguagem enquanto pano de fundo. Assim como Heidegger, o autor considera o círculo enquanto movimento permanente, podendo revalidar os horizontes compreensivos.

Cumprir registrar que, para Ricoeur, é na linguagem que se expressam as compreensões ontológicas e, muito embora o autor mantenha um viés semântico, ainda sim, agrega em sua análise a crítica sobre a interpretação, vinculando a mesma ao símbolo, o qual seria uma via indireta para a autocompreensão. Falaríamos de "toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro" (Ricoeur, 1978, p.15). Assim, a interpretação é vista como o esforço do pensamento em decifrar o que está oculto no sentido aparente.

Para Grondin (2012), a hermenêutica de Ricoeur arruinou uma interpretação idealista da fenomenologia de Husserl sobre a cientificidade e o destaque da intuição com acesso aos fenômenos. Ricoeur preocupa-se com a forma de interpretar as objetivações de sentido. Esse movimento é possível por duas vertentes no pensamento do autor: com as hermenêuticas da suspeita e com as hermenêuticas instauradoras de sentido.

O processo instaurador de sentido, ou *hermenêutica da confiança*, vincula-se a uma teleologia do sentido e nos remete ao pensamento de Dilthey, com o *entendimento* do sentido, o qual se abre às possibilidades. Já a *hermenêutica da suspeita*, questiona a apresentação do sentido, pois o mesmo pode estar estritamente vinculado à consciência, configurando-se em "erro útil" ou deformação. O autor articula

essas duas formas interpretativas e coloca sob suspeita a noção de *fusão de horizontes*, vista em Gadmer, lançando a necessidade de situar de maneira mais minuciosa o entendimento.

Cabe retomar que Gadmer reconhece que o ser humano se constitui enquanto tal por estar em relação com o outro, instituindo correferências (tradição) que fundamentam os fenômenos e as verdades. Identificar esse processo é necessidade traduzida pela ação interpretativa, que ao ser contextualizada negligencia a concepção absoluta da razão e que parte da linguagem. Para o autor, a fusão é dialógica e proporciona o entendimento da perspectiva do outro, o que rompe com a lógica cientificista moderna que polariza os sujeitos. Ocorre o reconhecimento dos diversos olhares no mundo como viabilidade de pensar o acesso do sujeito ao sentido instaurado. É preciso situar as verdades para que possa ocorrer a fusão de horizontes, pois caso os pressupostos sejam falsos temos a indução ao erro ou ao mal-entendido.

O autor ainda elenca que os riscos da alienação estão justamente nos preconceitos desapercibidos, o outro nos fala por meio da tradição. Quando não colocamos sob suspeita certos pressupostos, transformam-se em conceitos reprodutores do mal-entendido, daí os "falsos pressupostos" (Gadmer, 2002). Mesmo que a fusão ocorra, Gadmer pontua que a mesma não corresponde à íntegra mediação, podendo, assim, ocorrer uma hermenêutica do conflito. É a partir desse último sentido que Ricoeur mantém boa parte de sua atenção, pois considera que a lógica de conflito é inerente à linguagem.

Ricoeur, reconhecendo o caminho da hermenêutica como acesso aos possíveis sentidos do *ser-no-mundo*, já que é inviável tal acesso pela via da racionalidade, dada a finitude humana (como vimos desde Heidegger e Gadmer), destaca que o consentimento desse trajeto precisa estar em contato com a crítica da razão. O autor parece preocupar-se como a recuperação dos aspectos epistemológicos da hermenêutica, em tencionamento com o que os anima, que é a ontologia da compreensão. Ricoeur aponta que é na linguagem que precisamos identificar a compreensão para além de uma atitude subjetiva, mas uma forma fundamental de ser o que é.

Deste modo, os símbolos possuem dois amplos sentidos: um que possibilita uma *hermenêutica da confiança*, como já supracitada, capaz de revelar o que anunciam; e outro que clama a ação dissimuladora presente nos símbolos. Esse segundo, vincula-se a uma *hermenêutica da suspeita*. E, nessa relação, Ricoeur (1978)

ao debruçar-se sobre a interpretação a partir do símbolo, destaca o quanto esse paradoxo, essa ambiguidade, necessariamente presente no ato interpretativo, destitui a centralidade do sujeito em uma perspectiva do mundo, mas apresenta uma relação de intersubjetividade (pois é no contato com o outro que o sentido emerge).

Segundo Muller (1999) a intersubjetividade em Ricoeur anuncia a abertura ao outro e, por este motivo, uma auto compreensão implica na consideração que no sujeito mesmo, está o outro. A interpretação precisa ser plural para não limitarmos o sentido do símbolo. Reconhecer uma leitura não significa negligenciar, mas suspender outras e dessa forma o campo interpretativo se amplia.

Com efeito, ao retomar a relevância da contribuição à questão ambiental por meio da hermenêutica, apontamos que:

Uma das aproximações elementares entre a Educação Ambiental (que se pretende dialógica) e a hermenêutica é que ambas têm como elemento inaugural a maiêutica socrática. Pensar é pensar-se, prerrogativa para o crescimento cognitivo, moral e social. Este encontro consigo mesmo e com o Outro - que se efetua por meio do diálogo - foi sendo substituído por uma visão instrumental dos processos sociais e educativos, resultantes de um dos eixos principais da Racionalidade Moderna: a objetivação do pensamento (NABAES, 2015, p. 39).

Neste caminhar do reconhecimento a outras leituras, que de algum modo negligencie essa objetivação do pensamento, buscamos compreender como o sujeito do Campo, em um sentido mais amplo, concebendo sua multiplicidade, heterogenidade e seus movimentos, junto a uma Educação Ambiental do Campo, reivindica uma compreensão de si para além do projeto ruralista desejado na lógica utilitarista.

A proposta dessa  *fusão de horizontes*  contempla um novo olhar aos fundamentos da Educação Ambiental na medida em que acolhe o Outro do Campo, em que admite que a Educação Ambiental busca um viés compreensivo às diversas formas de ser-no-mundo, ao passo que revigora as compreensões sobre o sujeito do Campo. Queremos apontar um horizonte alternativo à lógica da Racionalidade Instrumental cunhada na lógica moderna.

Cumpramos retomar a crítica que Flickinger (2010) realiza em relação à pedagogia, ao lembrar os pressupostos epistemológicos da constituição da sociedade moderna. O autor destaca o movimento chamado de Iluminismo, como uma alusão ao período anterior, marcado pelas "sombras" de um saber vinculado à esfera divina - ao menos foi esse o interesse de uma nova ordem de pensamento constituída a partir do século XVII. Neste sentido:

Podemos dizer, sem exagero, que até o século XIX, a crença no potencial construtivo da razão não encontra resistência alguma. Muito pelo contrário, o sujeito racional, senhor de si mesmo, configura aí como princípio último, no sentido amplo da palavra, da nova sociabilidade, dominando as ciências, a cultura, a economia, a política, e, também, a área da educação. Os termos autonomia, liberdade e racionalidade esclarecida remetem, na verdade, à mesma raiz ideológica, fundamentadora da autoconsciência da sociedade moderna; a saber a ideia de o ponto de vista do homem representar instância última do conhecer e do agir (FLICKINGER, 2010, p. 145).

Essa representação do sujeito e as produções realizadas no seio moderno influenciam no que o autor chama de descaminhos da pedagogia. Essa perda de orientação no âmbito educativo faz emergir um relevante desafio ao campo pedagógico: a relação humana com o meio ambiente. O autor chama atenção para o que compreende enquanto cinismo da objetivação:

Diante da dinâmica destrutiva de uma sociedade industrial baseada na racionalidade do liberalismo econômico-social, que submete os recursos da natureza a uma lógica de utilitarismo explorador, essa postura de caráter respeitador deveria ser considerada algo de maior importância. Não há dúvida, porém, de que esses trilhos de comportamento se enquadram ainda em pressupostos antropocêntricos, caracterizados por uma ética utilitarista disfarçada. Nessa concepção, o ser humano, pensado como sujeito da história, preocupa-se com seu próprio futuro - essa mensagem implícita, que, ainda sim, não modifica em nada a cisão entre homem-sujeito e natureza-objeto (FLICKINGER, 2010, p. 153-154).

Neste sentido, o autor problematiza o termo meio ambiente. Aponta que a expressão revela certa ambiguidade: de um lado, essa visão objetificadora apresenta-se; de outro, temos um sentido mais organicista, a qual compreende os sujeitos enquanto parte de um todo. Nesta esteira, questiona de que forma poderia a Educação Ambiental evitar que o meio ambiente fosse compreendido apenas enquanto objeto de estudo, repensando seus pressupostos epistemológicos arraigados ainda à esfera iluminista. Acreditamos que a hermenêutica esteja na contramão desse pensamento ainda dualista que afasta natureza e humanidade.

Flickinger (2010) ainda demonstra que, assim como a linguagem e a história, horizontes nos quais estamos imersos desde sempre, o meio ambiente constitui um escopo evidente a nós enquanto seres humanos, pelo qual consideramos a natureza e o mundo. De acordo, a Educação Ambiental "põe em xeque o olhar objetificador da

pedagogia ao ampliar sua base epistemológica por meio dessa concepção hermenêutica" (FLICKINGER, 2010, p. 157).

Para o autor, o processo de compreensão do meio ambiente precisa remeter constantemente as perspectivas implícitas que carregamos, constitui-se enquanto uma dinâmica autorreflexionante via interpretação. Esse fluxo é colocado enquanto viabilidade de redescoberta da postura do ser humano como seu tema de uma pedagogia que se negue à subordinação do processo educativo à racionalidade instrumental.

Assim, ao identificar a viabilidade de uma hermenêutica do Sujeito da Educação Ambiental do Campo, capaz de compreender um outro Sujeito do Campo, que não o preconizado no ruralismo pedagógico, bem como capaz de indicar uma possível superação da crise dos fundamentos da Educação Ambiental, salientamos os horizontes compreensivos que nos auxiliam nesta caminhada.

### **1.3 O endereçamento sob uma ótica diversa no contexto pós-metafísico**

Quando apresentamos o "endereçamento" da Educação Ambiental do Campo, estamos, ainda, demarcando um cuidado teórico-metodológico. Consideramos pertinente destacá-lo, haja vista que, conforme apresentamos nossos caminhos propostos ao trajeto do estudo, temos, enquanto referência epistêmica, a postura hermenêutico-fenomenológica. Com efeito, a hermenêutica parte de uma proposta que não só reinventa as bases das ciências humanas, como busca retomar uma dimensão ontológica no campo da produção dos conhecimentos.

A respeito dessa busca, Pereira (2016) registra que a epistemologia compreensiva é fruto de uma ontologia ambiental de horizonte hermenêutico, capaz de reivindicar uma compreensão das pautas ambientais por meio de um entendimento de um ser humano em seu sentido mais integral.

Com estes apontamentos, o endereçamento nasce do cuidado em evitar a perda de vista acerca do lugar em que o estudo habita, dos desafios emergentes no processo de compreensão sobre o Sujeito da Educação Ambiental do Campo. Com efeito, nosso estudo busca estar ancorado num contexto pós-metafísico (HABERMAS, 1990).

Cabe destacar que o horizonte pós-metafísico é um dos elementos que apontam para a ruptura com a lógica moderna, na qual se demonstra o deslocamento das filosofias da consciência para a filosofia da linguagem (PEREIRA, 2012). É através de



uma relação que considere o mundo da vida e o mundo do sistema de forma articulada, que pretendemos compreender o Sujeito aqui em destaque.

Ao buscarmos os significados do endereçamento que queremos compreender, em suas possibilidades teórico-metodológicas, cumpre salientar os chamados "modos de endereçamento". Esse termo é encontrado nos estudos vinculados à produção cinematográfica e vinculado ao âmbito da educação por Elizabeth Ellsworth (2001).

A autora demarca que os teóricos do cinema desenvolveram esse conceito para lidar, desde seu campo, com questionamentos que perpassam tais estudos, como: literatura e arte, sociologia, antropologia, história e educação. Essas pautas têm a ver com a relação entre a esfera social e individual. Deste modo, a autora resume que os modos de endereçamento trazem consigo uma indagação: "Quem o filme pensa que você é?". Além disso, o modo de endereçamento traz outras indagações:

Questões como: "qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem?" (ELLSWORTH, 2001, p.12).

Tais perguntas, segundo a autora, posteriormente, instigam os teóricos do cinema a conceberem o modo de endereçamento menos como algo que está contido em um filme e mais quanto um evento que ocorre na relação entre o âmbito social e o individual. Desse modo, tal evento pode acontecer entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Por meio desse deslocamento, a autora passa a abordar a noção de modo de endereçamento no horizonte da educação. Destaca que, na elaboração de um filme, há um distanciamento entre quem o produz e o público a quem foi direcionada determinada produção cinematográfica - o que, de modo muito próximo, ocorre no campo educacional.

Muito embora o autor da obra objetive demarcar o grupo que irá consumir seu trabalho, uma série de condicionantes (econômicos, geográficos, temporais, de gênero, entre outros) são postos como limitantes ao alcance de forma integral do público vislumbrado. Com essa premissa, ressalta que:

O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na "realidade" do filme],

chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (ELLSWORTH, 2001, p.14).

Com efeito, para que o modo de endereçamento tenha sucesso, há essa busca em que o sujeito espectador necessita reconhecer-se no filme que assiste. A autora refere-se à "posição-de-sujeito", a qual entendemos aqui enquanto um lugar que abre a possibilidade a um processo de empatia que ocorre por um viés de semelhança entre personagem e público. Ao considerar esse processo, a autora destaca que o modo de endereçamento parte de uma estruturação que se dá nas relações entre o filme e seus espectadores. Segundo essa perspectiva, estudiosos da área vêm buscando compreender tais relações ao estudar essa experiência da "interpelação" ou "convocação".

Não raro, Ellsworth (2001) salienta que um eixo interessante do campo de estudo, volta-se à pesquisa acerca das relações constituídas por um público espectador, o qual foge das características planejadas no modo de endereçamento que o autor da obra tenha focalizado na produção da mesma. Dessa maneira, há a busca pelo entendimento dos sentidos atribuídos ao filme por esses grupos que não foram contemplados enquanto público alvo. O que essa experiência expressa para o público chamado, no campo do cinema, de "marginais", vem tomando espaço nos estudos de recepção.

Ao relacionarmos com a temática de nosso estudo, poderíamos questionar, por meio dessa experiência na área do cinema: Os diferentes grupos que constituem o espaço campesino, em seu processo de escolarização, estariam sendo contemplados na elaboração das diretrizes educacionais do Campo? Se a Educação do Campo, como defendemos nesta tese, é efetivada com maior êxito (no sentido de formação crítica, transformação social e qualidade de vida) em alguns espaços rurais que outros, quais são os sentidos das práticas educativas nos contextos em que a Educação do Campo ainda se apresenta como um desafio aos sujeitos, os quais não são tão partícipes dessa constituição formativa? A Educação Ambiental do Campo seria uma possibilidade de buscar as compreensões dos sujeitos que partilham os espaços campesinos e abarcá-las no processo educacional escolar?

Por outro lado, ainda sobre o olhar ao campo cinematográfico, a autora destaca que existem críticos acerca dessa abordagem, vinculada aos estudos de recepção, enfatizando os sujeitos que não estão contemplados na elaboração do ideal de um

público alvo, a qual acaba sendo dicotômica. Neste sentido, uma possível contribuição sobre o encarar o modo de endereçamento como um processo fluido, contemplando tantos quanto forem os prismas do processo vinculado a essa dinâmica, possibilita uma ação (auto) reflexionante.

A pesquisadora destaca que existe uma esperança revolucionária, pautada nos diferentes modos de endereçamento, que é a de produzir outros tipos de "posições-de-sujeitos" que são percebidos e mais valorizados na sociedade, de produzir novos sujeitos sociais capazes de atuar num sentido transformador o contexto social:

(...) a diferença entre quem um endereçamento pensa que seu público é e o "quem" que os membros do público concretizam por meio de suas respostas é um recurso que está à disposição tanto dos produtores de filmes quanto dos públicos, em seu envolvimento na atividade de dar sentido aos textos cinematográficos, no processo de produção cultural e na prática da invenção de novas identidades sociais (ELLSWORTH, 2001, p.36).

À possibilidade de invenção de novas identidades sociais, o modo de endereçamento pode auxiliar-nos a pensar o campo educativo como a autora aborda. Questiona: O que o professor faz com o desencontro possível entre o que o endereçamento curricular objetiva, por meio da idealização de seu público, e as formas pelas quais o público de educandos utiliza-se desse currículo para a sua constituição identitária?

A partir dessa indagação, a autora faz três afirmações sobre esse espaço e diferença entre o endereçamento e a resposta: 1) o espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta é um espaço social constituído por diferenças históricas e culturais; 2) é um espaço também das atividades do inconsciente - fugindo das possibilidades de controle dos educadores; e 3) os professores não podem controlar o endereçamento, ainda que realizem práticas no horizonte dialógico.

Por meio destes apontamentos, sugere-se que, muito embora o campo da educação deva estar atento aos modos de endereçamento, os professores precisam reconhecer que esses modos de endereçamento não são exatos e, portanto, impossíveis de serem controlados, o que inviabiliza a obtenção de respostas previsíveis ou desejadas dos educandos. Deste modo, o que podemos aprender baseados na noção do modo de endereçamento é que ele envolve história e público, expectativa e desejo.

Ou seja, entendemos, por meio dessa concepção de endereçamento, atrelada às experiências do campo da cinematografia, que o mesmo se vincula à uma interrelação entre o que é projetado e o que realiza as diferentes leituras dessa projeção. De forma a aproximar-nos desses estudos para compreender nossa temática proposta, reconhecemos essas indagações, elaboradas frente ao papel do professor e educador, no espaço educativo. Entendemos que o mesmo, apesar de ser elemento imprescindível para a constituição e efetivação da proposta vinculada à concepção educativa que se pretende, não detém a responsabilidade total do "êxito" ou realização do processo educativo.

Esse entendimento, que tira o docente e o educador de um âmbito dicotômico (que geralmente o define enquanto herói ou vilão), demonstra a necessidade de retomarmos as bases educativas presentes nos espaços escolares, mais especificamente, neste trabalho, nos espaços escolares do Campo. Assim, ressaltamos que o endereçamento se vincula aos fundamentos educativos, os quais precisam ser constantemente problematizados num horizonte intersubjetivo.

A autora propõe-se a pensar sobre a realização das pedagogias que ainda idealizam numa esfera muitas vezes deslocadas do contexto cultural e material dos sujeitos a quem são direcionadas. Neste prisma:

De forma similar, algumas pedagogias e alguns currículos talvez funcionem com seus alunos não por aquilo que ensinam ou pela maneira como ensinam, mas pelo quem que colocam à disposição dos estudantes – um “quem” que estimula sua imaginação a serem e a agirem de uma determinada maneira. Talvez uma determinada pedagogia funcione devido aos significados que os estudantes dão à diferença entre, de um lado, quem a atitude ou o tom do endereçamento dessa pedagogia pensa que eles são ou quer que eles sejam e, de outro, todos os outros “quem” que estão circulando, por meio do poder e do conhecimento, naquele momento, competindo por sua atenção, por seu prazer, por seu desejo e por sua ação. Talvez uma determinada pedagogia funcione porque essa diferença no endereçamento – essa mudança de endereçamento – transfere seu público de um lugar no qual eles não querem mais estar (mas talvez ainda não tenham sequer se dado conta disso) para um lugar que eles queiram experimentar por um tempo (mesmo sem saber com segurança o que eles farão e encontrarão lá) (ELLSWORTH, 2001, p. 48-49).

A pesquisadora segue sua compreensão, destacando que o inconsciente está presente nas relações que emergem dos modos de endereçamento e que isso está relacionado, por exemplo, com a cultura popular. Faz uma crítica ao pensamento cada

vez mais racionalista presente na educação que, desde o Iluminismo, foi tomando força nos contextos educativos. Dado um desencontro presente nos modos de endereçamento, o fantástico, mítico, desejo e transgressão, encontram espaço por meio do inconsciente que também constitui as relações tramadas nesse processo. Ainda sobre as relações emergentes do modo de endereçamento:

(...) tanto os filmes populares quanto os textos educacionais (tais como livros-texto, currículo, vídeos e softwares educacionais) fazem pressuposições sobre quem seus públicos são – em termos de suas sensibilidades estéticas, graus de atenção, estratégias de interpretação, propósitos e desejos, leituras e experiências visuais prévias, vieses e preferências. Muito frequentemente, essas pressuposições estão baseadas em pressuposições adicionais sobre a localização de membros do público no interior da dinâmica de raça, gênero, status social, idade, ideologia, sexualidade, rendimento educacional, geografia (ELLSWORTH, 2001, p. 57).

Quando anunciamos o endereçamento da Educação Ambiental do Campo, demarcamos que há um grupo social presente na concepção que se pretende compreender. No entanto, encarar a pluralidade presente nessa construção que se faz necessária politicamente: na constituição da luta aos direitos dos sujeitos que formam o espaço campesino também constitui o endereçamento que se quer conceber.

Com este painel, destacamos que, ao mencionar a noção de endereçamento, invocamos uma relação intersubjetiva que envolve o envio da produção em curso de um ponto a outro ponto. Neste sentido, estão envolvidos no processo de intersubjetividade alguns elementos primordiais: o autor e os elementos constituintes da produção; o caminho que a produção percorre e os meios que a fazem chegar ao seu destino final; e, finalmente, o destinatário de tal produção (um destinatário, porém, que é ativo, que participa desse processo de construção, mais que público, precisa ser encarado como autor).

Com isto, sem querer correr o risco à produção no horizonte metafísico, destacamos que a morada desse estudo é uma morada em permanente (auto) compreensão, sem, contudo, cair na vala do relativismo que desconsidera a objetividade da produção material e cultural do "ser-no-mundo".

Cumpramos mencionar que para Habermas (2002), Hegel, ao afirmar a necessidade de retomar uma relação intersubjetiva, identificou um dos mais expoentes problemas da modernidade: o da perda de uma comunicação unificadora entre os sujeitos. Habermas (2001) ressalta que o conceito de intersubjetividade se articula à

compreensão do "mundo da vida", sendo esse um conjunto de padrões perpetuados culturalmente e organizados linguisticamente que propicia um lugar de transcendência, onde há o encontro entre falante e ouvinte. Neste viés, são as estruturas as quais compõem o *mundo da vida* que estabelecem as orientações das possibilidades do entendimento e é nesse escopo em que os agentes comunicativos estão imersos.

Pereira (2012) aponta que Habermas salienta possibilidades diversas ao sujeito meramente epistêmico, o qual, através da linguagem, passa a ter enquanto alternativa a elaboração de uma racionalidade capaz de produzir consensos. Complementa, enfatizando que é por meio dessa linguagem a qual faz emergir a viabilidade de relacionar conceitos simétricos do "mundo interno, externo e subjetivo, em contraposição com o mundo objetivo e social" (PEREIRA, 2012, p. 128).

Nossa morada, ancorada na dimensão compreensiva da Educação Ambiental do Campo, tem como porto o contexto pós-metafísico. E é sobre esse endereçamento que nos referimos. Habermas (1990, 2001) aponta que o pensamento pós-metafísico emerge das limitações do idealismo filosófico, chamado "metafísico", que surgiu com Platão e repercutiu em Agostinho, Tomás de Aquino, Cusano, Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza, Leibnitz, Kant, Schelling e Hegel. Ao opor-se à explicação da essência de cada ser, que reduz a multiplicidade à unidade e as aporias das teorias da consciência, a perspectiva pós-metafísica compreende as possibilidades de racionalidade oriundas do horizonte linguístico.

Não queremos, com o que chamamos de endereçamento, apontar novas verdades a serem seguidas, tampouco deslegitimar considerações sobre os campos em que estamos nos situando para a elaboração dessa produção. A busca é por contribuir com a elaboração coletiva e solidária da Educação do Campo, propondo um olhar atento ao Sujeito da Educação Ambiental do Campo.

Portanto, a proposta de considerar um outro Sujeito, na (re)elaboração da Educação do Campo, é uma proposta que emerge de um contexto pós-metafísico e é este o endereçamento da Educação Ambiental do Campo.

#### **1.4 Apontamentos sobre a produção do Sujeito e sua concepção no horizonte hermenêutico-fenomenológico**

De acordo com Pereira (2012), o termo "Sujeito" é oriundo do grego *hypokeimenon* e do latim *subjectum*. Assim, pode apresentar dois significados: aquilo a

que se atribuem qualidades ou determinações (ou a que são inerentes tais aspectos) e significa o "eu", "o espírito ou a consciência como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo" (ABBAGNANO, 2010, p. 929).

Assim, o autor aborda que, em seu primeiro significado, há vinculação com a tradição filosófica antiga, pois está presente na obra de Platão e é definida por Aristóteles enquanto um dos modos da substância. Neste sentido primeiro o sujeito pode ser entendido como a matéria de que se compõe uma coisa, a forma como a coisa apresenta-se e como a união de matéria e forma. Pautando-nos nestes exemplos, compreendemos que tais demonstrações estão vinculadas à metafísica aristotélica.

A definição segue com uma visão mais geral acerca do termo e aponta que o Sujeito:

É o objeto real ao qual são inerentes ou ao qual se referem as determinações predicáveis (qualidade, quantidade, etc). Este é também o conceito de sujeito dos estoicos, que o consideraram como objeto externo ao qual se refere o significado, ou seja, como a denotação do significado (...) com essa tradição que se relaciona o uso gramatical do termo, que começou no séc. 11 d.C; Apuleio já chamava de *subjectiva* ou *subclitici* a parte do discurso que os antigos chamavam de nome (...) (ABBAGNANO, 2007, p. 929-930).

Para o autor, esse significado de algum modo estende-se ao período medieval, quando encontra-se o pensamento de Aristóteles presente na produção dos saberes daquela sociedade. Hobbes, Locke e Hume também não parecem atribuir outros significados ao termo encontrado em seus registros. Essa noção considerada tradicional de Sujeito é vista igualmente no racionalismo alemão, inclusive na obra de Kant (ABBAGNANO, 2007).

Contudo, é nesse mesmo Kant que o segundo significado que o termo apresenta é inaugurado. Segundo o autor, o filósofo considerou o dualismo que, subjetivo e objetivo, assumiram em alguns escritores alemães de seu tempo. Para Kant o Sujeito está vinculado à consciência ou autoconsciência que condiciona qualquer atividade cognoscitiva. Com efeito:

O eu é Sujeito na medida em que seus pensamentos lhe são inerentes como predicados: este é ainda o significado tradicional do termo. Mas o eu é sujeito na medida em que determina a união entre Sujeito e predicado nos juízos, na medida em que é atividade sintética ou judicante, espontaneidade cognitiva, portanto consciência,

autoconsciência ou apercepção; e este é o novo significado de sujeito (ABBAGNANO, 2007, p. 930).

Ao desenvolver esse segundo significado, o autor retoma Hegel, o qual também viu no Sujeito a capacidade de iniciativa, o princípio da atividade em geral, ao destacar que ele também corresponde à atividade da satisfação dos impulsos, da racionalidade formal, como a atividade que representa a subjetividade do conteúdo na objetividade em que o Sujeito se compreende. Já Schopenhauer, do mesmo modo que Fichte, insistia na impossibilidade da representação do Sujeito. Dizia que o sujeito conhecia tudo, mas ele, por sua vez, não era conhecido por ninguém.

Pereira (2012) destaca que o sujeito moderno, ao se perguntar sobre as possibilidades do conhecer, ao invés de indagar sobre o sentido de ser, acaba deslocando o sujeito num horizonte viável de descrição, representação e afirmação da realidade e do próprio ser. Hermann (1999) chama esse processo de deslocamento da metafísica da subjetividade. Assim,

(...) falar em modernidade, ou em metafísica moderna, pressupõe a identidade do sujeito que lê o mundo e que, pelo "cogito", quer encontrar um método seguro de chegar a verdade, com explicações claras e distintas das coisas (Descartes); um sujeito que, observando os equívocos morais e políticos de seu tempo, propõe uma nova moral, uma vontade geral capaz de erigir uma sociedade republicana e democrática, aliando a esses pressupostos a educação como princípio fundante para melhorar a vida do homem (Rousseau); uma racionalidade Kantiana que cria fundamentos e categorias que explicam como sair da "menoridade à maioridade", como o pensamento funciona e como se chega ao entendimento das coisas (PEREIRA, 2012, p. 35-36).

Entrementes, acompanhamos essa mentalidade moderna marcada pela centralidade do sujeito na definição do mundo; logo, Abbagnano (2007) comenta que algumas correntes filosóficas, enfatizando o aspecto lógico-objetivo do conhecimento, não priorizaram a função do sujeito e inclusive teriam evitado o emprego do conceito em suas análises. Em outro viés, o Sujeito como eu (ou o eu como Sujeito) vão sumindo em algumas filosofias contemporâneas devido à inexistência da função diretiva e construtiva, o qual deveria exercer.

Em sentido próximo, Wittgenstein diz que o Sujeito não existe por ele não pertencer ao mundo, mas por ser um limite do mesmo. Abbagnano (2007) afirma que, quando há o reconhecimento sobre a existência do Sujeito, o mesmo é reduzido pela



corrente realista. Exemplifica por meio do pensamento de Flartmann, o qual demarca que sujeito e objeto estão sempre em relação. Para o autor, Flartmann está reduzindo a função do Sujeito à representação do objeto. Conclui afirmando que, quando não excluída, a função do Sujeito não é considerada criadora, mas está submetida a limites e negando-se enquanto substância autônoma.

O termo ainda é destacado em Heidegger, ao afirmar que se para o ente que nós somos e que definimos como *ser-aí* for atribuída a palavra Sujeito (Abbagnano, 2007), é possível afirmar que a transcendência implica a essência do Sujeito, sendo essa a estrutura fundamental da subjetividade. Com isso, Sujeito significa ser existente na transcendência e enquanto transcendência. Neste horizonte, o Sujeito é identificado por meio de suas relações com o mundo.

Para abordar esse fio condutor, estamos pautados em Ricoeur (2014). O autor, ao realizar uma crítica as "Filosofias do Cogito", reinsere o Sujeito através do movimento do si enquanto pronome reflexivo viável aos diversos pronomes gramaticais. Todavia, o si apenas ganha possibilidade reflexiva, se estiver arraigado à noção de intersubjetividade: concepção necessária para a (re)construção do Sujeito que Ricoeur pretende lançar.

O autor apresenta, logo ao início de sua obra "O si mesmo como outro", três intenções filosóficas: 1ª) Marcar o primado do mediação reflexiva sobre a posição imediata do Sujeito expresso pela primeira pessoa do singular. 2ª) Dissociar dois significados importantes de identidade. Assim, a identidade no sentido de *ipse* (do latim) não implica nenhuma asserção ao fundamento que se pretende imutável da personalidade. Com isso, para Ricoeur (2014), mesmidade equivale a identidade no sentido de *idem* em oposição a ipseidade que significa identidade no horizonte de *ipse*. E, 3ª) A identidade-ipse coloca em jogo uma dialética complementar à dialética entre ipseidade e mesmidade: a dialética entre o "si e outro que não o si".

Ao considerar a problematização do que chama de "Subjetividade da Ipseidade", sua racionalidade demarca o "si" no lugar do "eu" (da primeira pessoa) presente então nas Filosofias do Cogito. O filósofo aponta:

Considero aqui, como paradigmático das filosofias do sujeito, o fato de este ser formulado em primeira pessoa - o *ego cogito* -, quer o "eu" se defina como empírico ou transcendental, quer seja posto de modo absoluto, ou seja, sem o confronto com o outro, ou relativo, quando a egologia exige o complemento intrínseco da intersubjetividade. Em todos esses casos, o sujeito é "eu" (RICOEUR, 2014, p. XV).

Desta forma, ao vislumbrar a *hermenêutica do si* em alternativa à *apologia do cogito*, por meio da ideia do "si mesmo como outro", o si apresenta algumas características relevantes para pensar o sujeito: 1) O "si" remete a todos os pronomes pessoais e impessoais. 2) O "mesmo" compreende o "idem" (no comparativo enquanto "idêntico" e o "ipse" que reforça o "si" - é disto que se está referindo e não daquilo outro. 3) A alteridade que emerge na correlação entre o si e o diverso de si de maneira em que essa alteridade não se esgote na comparação enquanto diferença, mas que seja constituinte da ipseidade. Por essas razões, compreendemos a relevância que a intersubjetividade assume ao pensarmos o Sujeito proposto em questão.

Neste horizonte, Ricoeur (2014) aponta para uma potencialidade de iniciativa, a qual demonstra o sujeito capaz de autodesignação, que é originária de sua estrutura reflexiva por meio das objetivações ético-políticas, históricas e linguísticas.

O autor faz uma crítica ao que chama de "Cogito quebrado" e destaca a obra de Nietzsche enquanto expoente do que poderia até mesmo ser entendido enquanto uma tradição. Salienta que no *anti-Cogito*, para além da oposição ao *Cogito*, há a destruição da própria questão que daria ao Cogito uma pretensa verdade absoluta. Ressalta:

Sujeito enaltecido, sujeito humilhado: ao que parece é sempre por meio dessa inversão entre o pró e o contra que se faz a abordagem do sujeito; daí seria preciso concluir que o "eu" das filosofias do sujeito é *atopos*; sem lugar garantido no discurso. Em que medida se pode dizer que a hermenêutica do si-mesmo, aqui elaborada, ocupa um lugar epistêmico (...) situado além dessa alternativa de cogito e anticogito? (RICOEUR, 2014, p. XXXI).

Por meio dessa indagação, são realizados nove estudos, os quais pontuam fundamentalmente três características gramaticais<sup>17</sup> que correspondem às três características elementares da hermenêutica do si-mesmo: a) desvio da reflexão pela análise; b) dialética entre ipseidade e mesmidade; e c) dialética entre ipseidade e alteridade. Nesse processo, o autor inclui uma interrogativa: "Quem?" (e a resposta alinhada ao "si"). Esse tem seus desdobramentos a partir das questões: "Quem fala? Quem age? Quem narra? Quem é o sujeito moral de imputação?" (RICOEUR, 2014, p. XXXI).

---

<sup>17</sup> Como já mencionadas, são elas: 1) O uso do se e do si em casos oblíquos. 2) O desdobramento do mesmo segundo o regime do idem e do ipse. 3) A correlação entre o si-mesmo e o outro que não o si-mesmo.

Por tudo o que foi exposto e destacando a indagação "quem?", enquanto fio condutor na abordagem da concepção de Sujeito presente nos processos educativos dos espaços rurais, queremos chegar às compreensões que se tem de Sujeito nesse contexto. Para além disso, almejamos alargar tais compreensões, num horizonte que se propõe enquanto uma Educação Ambiental do Campo, reconhecendo um Sujeito que se manifesta pela linguagem, mas que igualmente se identifica na negligência dessas manifestações; assim, retomamos os fundamentos educativos que asseguram o horizonte da produção dos conhecimentos nos espaços do Campo, tendo enquanto endereçamento um viés compreensivo.

## 2. O CAMPO E SEUS SUJEITOS COMO HORIZONTE COMPREENSIVO

Ao destacarmos o horizonte compreensivo "Campo", partimos preponderantemente de três aspectos: 1) O percurso teórico-metodológico, por meio dos estudos sobre o campesinato e a construção do Campo como categoria na produção do conhecimento. 2) A Pedagogia Ruralista como elaboração de uma educação pautada nas aspirações de uma elite agrária e intelectual articulados ao desenvolvimento da Educação Rural. 3) A produção de um Sujeito Estigmatizado do Campo.

Muito embora haja a busca pelo destaque a cada um desses elementos balizadores em nossa compreensão do horizonte evidenciado, registramos que os mesmos não estão em relação hierárquica ou ordenada de forma linear. Por este motivo, em muitos momentos de nosso olhar frente a tais componentes, encontramos resquícios imbricados que se confundem na elaboração da escrita acerca do que se constitui enquanto Campo. A questão é que, mesmo tentando dar o devido destaque em uma certa ordenação, no âmbito organizacional do texto, desses três aspectos a serem salientados, sublinhamos que por vezes esses componentes misturam-se na construção de nosso olhar.

Evocamos assim, num primeiro momento, o Campo como uma categoria de análise fruto dos estudos acerca do campesinato, com o destaque para a trajetória teórico-metodológica que é decisiva na sua dimensão conceitual. São apresentadas as bases que fundamentam o Campo como horizonte compreensivo a partir da construção conceitual enquanto categoria analítica, diferenciando e especificando conceitos como "Campo" e "Rural": enquanto o primeiro abarca um intento de amplitude com a produção material e simbólica do sujeito, esse último é considerado como zoneamento, e muitas vezes definido como um espaço físico "não-urbano".

Após estes apontamentos, abordamos a construção identitária do Estado Nação acerca do Campo por meio das políticas públicas instituídas, considerando a reforma agrária como uma pauta relevante à elaboração de projetos nacionais. Além das produções bibliográficas, estamos apoiados em legislações e documentos oficiais que despontam como alcances no âmbito educativo do Campo como fenômeno reduzido a um espaço físico marcado pelo trabalho agrícola.

Neste processo, torna-se imprescindível, contemplarmos o entendimento sobre uma concepção educativa que está a favor da manutenção de um Campo subalterno,

controlado pela lógica hegemônica e que serve como manobra opressora. Trata-se da Pedagogia Ruralista, a qual consideramos crucial para a produção de um ideário sobre o Campo e seus sujeitos.

Por fim, neste capítulo, destacamos a esfera conceitual acerca do Sujeito Estigmatizado (do Campo). Consideramos este um desdobramento do não reconhecimento dos mesmos em seu processo histórico e contexto social. Neste processo é forjada uma imagem pautada em ausência, a qual ganha destaque na proposta de um sujeito fragmentado da lógica moderna. Tais construções, de algum modo, atingem as formas de viver, habitar e trabalhar no espaço rural. Estas marcas definem e reproduzem parte das noções acerca dos indivíduos e grupos que disputam uma lógica vinculada ao que chamamos de Campo (como busca por ampliar a dimensão do rural).

## **2.1 Campo como categoria de interpretação**

Lançamos para a reflexão e diálogo, algumas leituras acerca do conceito de Campo a qual parte da identificação à produção e, portanto, do recorte de classe social. Buscamos, ainda, outras possibilidades de leituras, considerando as marcas profundas que sinalizam a construção do Campo enquanto uma categoria analítica. Por uma reivindicação ontoepistemológica é que utilizamos a grafia com inicial em maiúscula referente ao termo “Campo” enquanto um conceito carregado de sentidos em sua constituição.

Ao expor o conceito de campesinato, Welch *et. al.*(2009) apontam que a construção do mesmo como categoria histórica e analítica, parte de poliprodutores integrados ao esquema de forças sociais na contemporaneidade. Situados no campo da história social do campesinato no Brasil, reconhecem a categoria por meio da produção para o mercado em suas possíveis redes (locais, em rede, nacionais ou internacionais) e identificam que a relação com esse distingue os tipos de produtores assim como as especificidades destas produções que se fundamentam na mão-de-obra familiar. Os autores consideram que se trata da organização de existência dos sujeitos trabalhadores e de seu patrimônio material, produtivo e sociocultural.

Esta mesma concepção, considera a emergência do campesinato com base no fenômeno de seu reconhecimento político, o que, de algum modo, categoriza o

segmento de produtores e produtoras num viés de sua capacidade adaptativa a diferentes formas econômicas dominantes. Sobre esta unidade política:

Como em muitos outros quadros de enquadramento social e político, uma categoria de auto identificação, portanto contextual, produto de investimento de grupos específicos, desloca-se, sob empréstimo e (re) semantização, para os campos político e acadêmico e, nesses universos sociais, sob o caráter de signo de comportamentos especialmente hétero-atribuídos ou sob o caráter de conceito, apresenta-se como generalizável (WILCH *et. al.*, 2008, p. 10).

Neste sentido, segundo os autores, para a identificação da forma camponesa, é preciso mais do que considerar a especificidade da organização interna da unidade de produção e a família que gere, apesar de ser imprescindível para diferenciar os modos de existência dos camponeses e camponesas de outros sujeitos trabalhadores que não operam sua produção com base nesses fundamentos. É necessário ampliar a compreensão através do modo cultural, político, econômico e social.

Com relação à diversidade de interesses e produção no Campo, para Gehlen (1994), o que une sujeitos com tanta diferença é a luta contra interesses antagônicos, tendo como foco e objetivo final a função social da terra. Nesse horizonte, o Campo constitui-se como um espaço de disputa de interesses, nos quais os movimentos sociais populares do Campo têm como desafio a construção de uma identidade coletiva de classe.

Apesar de aproximarmos-nos do conceito de Campo proposto pela Educação do Campo como movimento social popular, registrado em 2001 após os debates em torno, e fruto, da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, sabemos que o mesmo emerge como uma reivindicação acerca da ampliação de direitos aos sujeitos do Campo. Deste ponto de vista, representa resistência a todo um imaginário e conjunto de práticas atreladas a um entendimento controverso, capaz de oprimir as diferentes maneiras de viver, habitar e trabalhar nos espaços rurais. A respeito da desta definição:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

O documento segue esclarecendo que a compreensão de Campo não coaduna com um clima nostálgico e romântico presente em parte da literatura. O que revela uma bibliografia com base no entendimento superficial e negligente acerca dos conflitos os quais interferem nas dimensões econômicas, políticas e sociais com relação à posse da terra no Brasil. Consideramos que outros elementos, assim como o documento concebe ser o fenômeno literário, também influenciam no imaginário acerca do Campo e de seus sujeitos. E, mais do que na representação conceitual, atuam efetivamente na vida, educação e trabalho do Campo.

Não obstante, no tocante à construção de um Campo encolhido de seus sentidos, consideramos a necessidade de analisar como o eixo da educação influencia na idealização e atribuição de sentidos ao Campo de maneira reduzida, fragmentada e estereotipada. Além disto, também se torna pertinente um olhar atento com relação aos elementos historicamente presentes na elaboração do Campo enquanto categoria para que possamos buscar ampliar sua dimensão conceitual, sem, contudo, autenticar uma visão generalizada e que reproduza um paradigma unívoco do Campo e seus sujeitos.

Salientamos dois destes aspectos na construção de ideário do Campo: o escopo da produção de conhecimento (relacionando um movimento internacional e os estudos no foro nacional) e a trajetória da Educação Rural, esta última, conduzida pelos grupos hegemônicos do país até o final do século XX. Cabe neste ponto de nosso estudo, abordar o viés de construção analítica conferida ao Campo.

À abordagem do Campo como um construto analítico, destacamos o percurso dos chamados estudos camponeses (Guzmán e Molina, 2005), bem como destacamos as pesquisas realizadas no contexto brasileiro a partir da década de 1960. É necessário destacar a trajetória dos estudos camponeses por considerarmos que os mesmos acolhem os fundamentos do tema ao reconhecer os conflitos originários da organização do espaço rural com o advento do capitalismo no período da modernidade. Se a origem dos estudos camponeses ocorre por meio das experiências no Velho Mundo, é no acolhimento dos desafios oriundos da não superação de antigas questões inerentes à pauta camponesa que a América Latina passa a constituir as pesquisas acerca da temática do Campo.

Por isto, ao compreender que tais análises sobre o Campo são inexoráveis aos primeiros estudos brasileiros acerca da categoria em evidência, é que consideramos fundamental abordar os estudos nacionais sobre o Campo. A partir da década de 60,

ao serem consideradas clássicas no rol dos estudos sobre o campesinato, estas pesquisas passavam a compor um cenário que reconhecia o contexto camponês e seus sujeitos de uma nova forma com um sentido, ainda que repleto de contradições, pautado na compreensão de classe (Malagogi *et al* 2009).

Outra questão relevante é que a partir de 1960, o Brasil passa pelo processo de modernização da agricultura, repercutindo no campesinato e nos estudos sobre o mesmo – haja vista dos questionamentos em torno de sua existência e permanência. Santos (2007) enfatiza que este processo amplia e fortalece as relações do capital e gera aumento de concentração de renda e de terras, e no horizonte teórico suscita questionamentos próximos aos que levantaram autores na Europa.

Além disto, a limitação do período até a década de 90, ocorre por considerarmos que se trata de um contexto que sofre fortes influências do neoliberalismo o que afeta diretamente na vida do Campo, instigando a articulação dos movimentos sociais do Campo o que, mais tarde, acarreta na nova produção de conhecimento em torno dos espaços rurais e seus sujeitos. Por estes motivos, acreditamos que abordar tais produções no campo do conhecimento, é uma leitura válida na compreensão acerca do Campo e seus sujeitos.

Fontoura (2011) registra que Lefebvre considera que houve muito tempo para que o campesinato, como em todo, fosse percebido enquanto problema a ser estudado. O autor destaca que vida camponesa passou a ser estudada cientificamente de forma tardia, quando o espaço rural vai deixando de ser familiar. Aponta que para Lefebvre, as realidades camponesas são compreendidas enquanto tema da ciência à medida que se apresentam como problemas práticos. Assim, esses problemas práticos emergiram do cotidiano nas áreas rurais que historicamente vão sendo postas em comparação com o espaço urbano.

Guzmán e Molina (2005) apresentam que a tradição dos estudos campesinos surge enquanto uma tentativa de barrar o desenvolvimento capitalista por meio da ação social coletiva - mais recentemente podendo ser compreendida como o chamado "desenvolvimento rural participativo" - que tem a meta de evitar a desorganização social, exploração econômica e sociocultural que esse processo acarretava nos espaços rurais. Os autores realizam uma retomada à gênese dos estudos no campo social agrário compreendendo os movimentos intelectuais que pontuam, enquanto pensamento evolucionista, sobre campesinato e Direito Consuetudinário camponês.



Os autores registram alguns estudiosos considerados fundamentais desses movimentos: George Ludwin von Maurer (utilizado logo por Engels), Lewis H. Morgan (responsável pela bifurcação entre o marxismo ortodoxo agrário e o narodnismo marxista), Henri Summer Maine (que influenciou o anarquismo agrário, sendo consultado por Kropotkin), August von Haxthusen (com um pertinente estudo sobre a obshina russa) e Makxim Makximovich Kovalevski (estudou a estrutura social do campesinato medieval europeu e contribuiu para a orientação teórica do narodnismo marxista). Esses pesquisadores têm em comum o elemento central nos seus trabalhos a análise sobre os conflitos gerados na organização social camponesa com a implementação do capitalismo.

Esses teóricos que representam a antiga tradição dos estudos camponeses, definem as orientações teóricas do narodnismo, anarquismo agrário e marxismo ortodoxo. O narodnismo é a primeira corrente intelectual da antiga tradição e surge do debate intelectual e político do século XIX na Europa. Tinha como tema central a pertinência da adaptação às novas demandas do desenvolvimento do mercado e sua substituição frente às mudanças materiais que acarretavam em "cruéis sacrifícios sociais" (GUZMÁN e MOLINA, 2005, p. 21).

Os autores destacam que o narodnismo russo pode ser pontuado como uma práxis intelectual e política que luta contra o sistema capitalista, o qual é caracterizado por: a) constituir sistemas de submissão do povo que geram fórmulas falsas de participação democrática; b) estabelecer uma legalidade frente a uma prosperidade material que afeta os campos físicos, intelectual e moral dos sujeitos; c) uma natureza competitiva (oposta à solidariedade presente na organização coletiva do campesinato russo).

Com isso essa corrente defende interromper o avanço capitalista na Rússia através da extensão das relações sociais do coletivismo camponês ao conjunto social e a articulação dos intelectuais com o povo para criar mecanismos de cooperação solidária, incorporando as noções de justiça e de moral. Guzmán e Molina (2005) apresentam três momentos dessa corrente: 1) Fundação (1860-70); 2) Clássica; e 3) Revolucionária (final de 1870).

A primeira etapa é identificada pela chamada "teoria marcha para trás", que considera o campesinato enquanto instância moral que abarca as potencialidades de transformação de suas estruturas em modernas cooperativas. A segunda etapa foi marcada pela "teoria das vantagens do atraso" e pela "sociologia subjetivista", se obter

progresso. o desenvolvimento ficaria subordinado ao bem-estar social do campesinato. A terceira fase é marcada pelo deslocamento de grupos da cidade ao campo, vinculados ao núcleo central *Zemla i Volia* (Terra e Liberdade).

A segunda corrente dos estudos camponeses da tradição antiga, a que se referem Guzmán e Molina (2005), o anarquismo agrário, apresenta figuras-chave como Bakunin e Kropotkin. Bakunin destaca a Rússia da metade do século XIX como um cenário de condições objetivas para a revolução social: de um lado, identificava a convicção de que a terra pertencia integralmente ao povo, um direito vinculado à comunidade rural (*mir*), autonomia política e administrativa do *mir*, por outra via, apontava traços que prejudicavam a consciência histórica russa como: o patriarcalismo; a absorção do indivíduo pelo *mir* e a confiança no *tsar*.

Assim, "o marco teórico do campesinato como agente revolucionário consiste pois, no estabelecimento de um sistema de fatores como estrutura analítica para explorar a potencialidade revolucionária do campesinato" (GUZMÁN e MOLINA, 2005, p. 29). Para os autores, com esse teor de transformação social, enquanto os fundadores do populismo russo enxergavam no "atraso econômico" uma razão que permitiria a Rússia de aproveitar os progressos técnicos e econômicos dos países europeus capitalistas, Bakunin concebeu o atraso russo, manifesto por meio da miséria e opressão social; a "mola propulsora" da revolução social que tinha como objetivo a destruição do Estado.

Guzmán e Molina (2005), ainda apontam a contribuição de Kropotkin em relação a sua "teoria do Apoio Mútuo" como um fator de evolução. Destacam que a comuna rural, nesse horizonte, era compreendida além de uma associação que auxiliava, a cada família, o acesso igualitário ao cultivo, enquanto um marco organizativo capaz de realizar as possibilidades do apoio mútuo num sentido de justiça social e participação democrática.

Sobre essa segunda corrente, os pesquisadores demarcam que se faz possível falar em populismo anarquista ou anarquismo agrário, o qual poderia ser definido enquanto uma teoria da revolução, na qual o campesinato é uma classe revolucionária em potencial.

Já sobre o que se configura enquanto terceira corrente dos estudos da tradição antiga do campesinato, os autores apresentam o marxismo ortodoxo como o que

(...) constitui o conjunto de desenvolvimentos sobre o pensamento de Marx e Engels, realizados a partir da Segunda Internacional (1889) e

encaminhados a gerar uma estratégia teórica e metodológica desde os interesses do proletariado para, ao serem assumidos por este, atingir o socialismo. (...) Por conseguinte, o conceito de marxismo ortodoxo se refere à assimilação por parte do proletariado da crítica à Economia Política efetuada pelo materialismo dialético para levar a cabo a revolução socialista (GUZMÁN e MOLINA, 2005, p.37).

Com efeito, os autores registram que, apesar de Marx em vida ter refutado que seu trabalho constituísse um sistema teórico em que dependesse uma visão de mundo, Karl Kutsky (que foi um dos autores clássicos da sociologia rural), atribuiu a obra de Marx e Engels o desenvolvimento de uma teoria da evolução, a qual concebia a natureza e a sociedade por meio de uma ética naturalista e por meio de um olhar materialista do mundo.

Guzmán e Molina (2005) apontam que o contexto histórico do marxismo ortodoxo é marcado por alguns traços, tais como: a incompreensão do contexto histórico de *O Capital* (demonstrado por meio da negligência dos elementos centrais na obra de Marx<sup>18</sup> e pela concepção da lei universal como sequência de modos de produção<sup>19</sup>); pela interpretação inadequada do "último Marx" por parte de Engels (possível de ser reconhecida a partir da negligência das considerações presentes no prefácio *da Contribuição à crítica da Economia Política*<sup>20</sup>); pela unilateralidade do processo histórico (fruto dessa interpretação conturbada da última fase de Marx citada) e pelo entendimento da agricultura enquanto ramo da indústria.

Destacamos, aqui, esse último entendimento como um elemento muito presente na concepção que os estudos sobre o Campo assumem sob essa influência de um marxismo ortodoxo. Os autores evidenciam que Marx utilizou a ideia de agricultura industrializada como um meio heurístico apropriado ao seu método regressivo, para que fosse viável reconhecer os mecanismos do desenvolvimento e as formas de lidar com o que chamam de recursos naturais até a "agricultura industrializada". Não obstante, o marxismo ortodoxo compreendeu que o desenvolvimento das forças produtivas havia possibilitado ao ser humano seu domínio sobre a natureza,

---

<sup>18</sup> os quais muitas vezes ocupavam espaços "marginais dentro de um texto" como em notas de rodapés, segundo os autores aqui consultados.

<sup>19</sup> os quais foram utilizados pelo autor apenas como recortes históricos para análise utilizada por meio do método de regressão histórica.

<sup>20</sup> no qual Marx salienta a viabilidade de articulação de diversos modos de produção num mesmo sistema socioeconômico.

categorizando a agricultura no modo de produção capitalista como um segmento industrial.

Ainda sobre o último momento dos estudos de Marx, Ribeiro (2010) coloca que o mesmo apresentava dúvidas sobre o espaço do camponês no processo de transformação social, que o autor demonstrava estar condicionada ao movimento operário, a partir das correspondências com os populistas russos que estudavam as experiências das comunas rurais ainda existentes no período. Além disso, Aricó (1982) bem lembra que Marx não conhecia de forma mais profunda a realidade latino-americana composta por sociedades camponesas vinculadas ao latifúndio.

Estudos como os de Shanin (1979) demonstram que Marx em seu último período de vida e obra, considerou a possibilidade de coexistência de formas de produção, o que permite a abertura da análise sobre a agricultura no sistema capitalista. Em sentido análogo, Luxemburgo (1976) apresenta que o capitalismo, ainda que em um estágio avançado de realização, mantém a convivência entre diferentes setores, inclusive, de setores que ainda não seriam caracterizados enquanto capitalistas, como, em muitos casos, é o trabalho no Campo. Essa coexistência está pautada na necessidade de acumulação de capital pautada no uso da violência.

Cabe destacar que essa violência ainda é muito presente nas relações estabelecidas no contexto do Campo e a mesma apresenta-se das mais diversas formas de produção até a atualidade. Martins (2011) ressalta a existência do regime de escravidão nos espaços camponeses e que essa prática é reconciliada no sistema capitalista que continua a utilizar-se da repressão e dilaceramento das condições humanas e sociais. Registra que na medida em que o capital adentra a vida do camponês, não precisa recorrer ao escamoteamento da violência que está praticando; haja vista que o camponês participa do processo de acumulação primitiva. Desse modo, o camponês, segundo o autor, compreende o que é a expropriação "no processo de gestação, de produção e reprodução ampliada do capital" (MARTINS, 2011, p. 154).

O sociólogo ainda considera curioso o fato de os marxistas não terem abordado a multiplicidade de compreensões acerca do camponês nas obras de Marx, preconizando quase que exclusivamente a ideia de camponês presente em "O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte". Ressalta que Marx aponta vários entendimentos, ainda que confusos, acerca do camponês e que essas possibilidades deveriam ter sido analisadas de acordo com o método utilizado por Marx (o regressivo), situando o

tempo e o local que possibilitavam as compreensões sobre o trabalho no Campo pelo autor.

Ao sintetizar o processo presente nas correntes dos estudos de tradição antiga do campesinato, torna-se pertinente ressaltar que

no decorrer do século 19, configuram-se duas categorias intelectuais nas quais se articulam duas práxis sociopolíticas claramente definidas. Por um lado o *narodnismo* como defensor da vigência do campesinato, como um potencial de adaptação histórica; e, por outro, o marxismo ortodoxo, para quem o campesinato não seria mais do que um resíduo anacrônico que haveria de ser sacrificado nos altares do progresso. O triunfo do marxismo ortodoxo (...) supunha, paradoxalmente, uma convergência com o pensamento liberal agrário: a agricultura haveria de se transformar num ramo da indústria (GUZMÁN e MOLINA, 2005, p. 53).

Compreendemos com estas considerações sobre esses primeiros movimentos na tradição dos estudos camponeses, uma série de contradições que de alguma forma alimentaram as expectativas que se perpetuaram sob novas roupagens no contexto do Campo. Por exemplo, a concepção do agronegócio enquanto saída necessária para os entraves econômicos do Campo demonstra uma lógica que relega os pequenos agricultores familiares à obsolescência. Assim, podemos citar as ações em torno da Associação Brasileira de Agronegócio (ABAG). Sobre esse tipo de articulação, salientamos que:

A ideia do agronegócio será uma espécie de radicalização dessa visão, em que o lado "agrícola" perde importância e o lado "industrial" é abordado tendo como referência não a unidade industrial local, mas o conjunto de atividades do grupo que a controla e suas formas de gerenciamento. O *boom* das exportações de produtos agrícolas e agroindustriais nos anos mais recentes levou à adoção da expressão "agronegócio" ou da sua matriz *agribusiness* por associações de produtores (...) e até pelos próprios empresários (HEREDIA, PLAMEIRA, LEITE, 2010, p. 160).

Assim, ainda que num sentido contraditório ao que os estudos tradicionais nessa concepção de que o ramo da indústria seria a única saída para a produção camponesa, ambas as perspectivas desconsideram as potencialidades da produção no Campo em uma esfera não produtivista.

Segundo Guzmán e Molina (2005), a partir de 1948, temos uma fase que se inaugura enquanto uma nova tradição dos estudos camponeses. Essa nova etapa é

identificada por reconhecer o Campo como uma forma de organização social que apresenta estruturas rurais que se relacionam com os mercados urbanos e geram um segmento de classe. O Campo é visto como um âmbito que constitui espaços parciais com culturas parciais e que apesar de carecerem de autonomia política mantêm suas unidades locais por meio da identidade, integração e vinculação ao cultivo e sua terra. (KROEBER, 1948).

Assim, além de Kroeber (1948), os autores destacam a compreensão de Redfield, o qual, através de estudos junto a comunidades camponesas mexicanas, aborda o Campo em suas interrelações entre seus diferentes espaços rurais e a sociedade urbano-industrial.

Além desses pesquisadores, Guzmán e Molina (2005) destacam a contribuição para essa corrente teórica autores como Julián H. Steward (que abordou a chamada ecologia rural), Erick Wolf (que retoma pertinentes aspectos da antiga tradição em sua análise por meio dos trabalhos consultados de Chayanov e que se aproxima de forma pioneira dos emergentes estudos de agroecologia), Sidney Mintz, Karl Wittfogel, Robert Adams, Angel Palerm e Boguslaw Galeski. Todavia, os autores destacam a influência notável de Teodor Shanin que rompe definitivamente com a análise unilinear do marxismo ortodoxo agrário.

Neste viés, é de extrema relevância destacar os estudos de Alier (2007) o qual problematiza por meio de seu tema "A ecologia dos pobres" compreende um feixe agroecológico na compreensão sobre os movimentos sociais nos países periféricos da economia capitalista.

Guzmán e Molina (2005) reiteram que o marco teórico do ecodesenvolvimento também agrega aos estudos camponeses e que esse tem como precursor Ignacy Sachs. Salientam que esse conceito busca problematizar o manejo ecológico da natureza na transformação das sociedades rurais, muito embora essa concepção tenha sido cooptada por organismos internacionais, reduzindo-o a uma forma de desenvolvimento convencional. Sachs tem grande influência na obra de Enrique Leff (1994), que ressalta a desarticulação do ecodesenvolvimento nas lutas sociais; apesar de estimular a autonomia cultural e gestão tecnológica das sociedades, passa a representar-se como resposta do capital à crise ecológica.

Com efeito, Leff é compreendido enquanto um importante estudioso na virada ecológica dos estudos camponeses por volta dos anos 80. Nesse mesmo período, Buttel (1979) apresenta a Sociologia da Agricultura.

De acordo com Guzmán e Molina (2005), é na América Latina que emerge a pauta da ecologia nos estudos camponeses e sugere que os primeiros passos da agroecologia estão presentes nas obras de Angel Palerm e Juan Martínez Alier.

Ao retomar sua posição acerca da questão camponesa, Guzmán e Molina (2005) compreendem, desde um horizonte agroecológico, que o campesinato está para além de ser um sujeito social ou uma categoria histórica, uma maneira de lidar com a natureza junto aos agroecossistemas locais por meio do conhecimento desse contexto e grau de apropriação de tecnologia, acarretando em diversas formas de "camponesidade" (ou *grados de camponesidad*).

Deste modo, no escopo dos estudos pautados na agroecologia, o campesinato configura-se como um grupo social em que se organizam atividades agrárias nas chamadas sociedades orgânicas<sup>21</sup>. Para os autores, nessa vertente, entende-se uma forma de relacionar-se com a natureza considerando-se parte dela numa dinâmica de coevolução. Com efeito, os autores consideram o campesinato como uma categoria histórica por sua condição de saber manejar as bases reprodutivas bióticas da natureza.

Sobre o horizonte teórico nacional acerca do Campo, muito embora autores como Arroyo (2009) realizem a crítica acerca da ausência da temática do Campo nos estudos, especialmente na área das Ciências Sociais, cabe destacar que Neves (2009), apesar de aproximar-se a essa crítica de escassez e homogeneização, aponta para as possibilidades desde o legado dos cientistas sociais. A autora reafirma sociologicamente a multiplicidade de condições de integração da força de trabalho, salientando a constituição do campesinato e pertinência desse fenômeno ao campo das pesquisas.

A socióloga aborda que o campesinato possui magnitude com relação à presença produtiva seja a partir de uma condição na qual os camponeses estejam em integração sob tutela imediata ou na condição de produtores parcelados autônomos<sup>22</sup>. A articulista justifica que, no presente contexto, reconhecer as diversas abordagens de constituição do campesinato é evidenciar parte dos fundamentos das lutas pela expansão dos territórios camponeses:

---

<sup>21</sup> Para Guzmán e Molina (2005), a economia de base orgânica necessita de um suporte de trabalho familiar agrícola, relações de apoio mútuo e uso múltiplo do território.

<sup>22</sup> Neves (2009) registra que a situação de campesinato parcelar refere-se à constituição pelo controle da terra como propriedade privada transmitida geracionalmente por herança familiar, sendo o sujeito que a herda chamado de sitiante ou pequeno produtor/proprietário.

É tornar compreensíveis alguns dos princípios de idealização da vida social que instituem o imaginário de projetos familiares; ou do sonho coletivo de muitos dos trabalhadores que, insistentemente, nos períodos de vigência de formas democráticas ou de ditaduras, buscaram e buscam a conquista e a reafirmação do acesso a lotes de terra para se instalarem como produtores autônomos (NEVES, 2009, p.308).

Através desta compreensão, discute-se algumas linhas interpretativas que influenciariam os estudos da área. Como uma primeira polêmica citada pela autora, está a compreensão dualista e generalista através da contraposição entre feudalismo e capitalismo mercantil — bases analíticas encaradas como organizativas da sociedade agrária. Neves (2009) aponta que essa pauta controversa marca a produção intelectual nos anos de 1960, um período no qual há a elaboração de distintos projetos à sociedade brasileira, assim como projetos de dissolução das formas tuteladas camponesas. Neste panorama:

Como o olhar interpretativo que reconhecia a subsumida produção agrícola baseada na gestão familiar imputava-lhe os qualitativos da ausência, ela foi por isso explicada por elementos que não continha ou não a abarcavam como traço fundamental: não-capitalista, de subsistência, minifúndio, pequena, etc. Portanto, foi então compreendida pelo distanciamento para com a forma de organização produtiva contextualmente reconhecida como moderna e hegemônica porque capitalista (NEVES, 2009, p. 304-305).

Ao contrariarem essa interpretação por um viés de polarização, o qual tende a simplificar os processos de constituição do campesinato, alguns estudiosos passaram a redefinir os termos reflexivos dessa temática. A autora coloca que alguns desses pesquisadores realizavam um recorte que supervalorava uma análise da expropriação massiva, enquanto outros buscavam compreender a natureza social da diversidade das manifestações sociais, políticas e econômicas camponesas.

Nesta dinâmica, torna-se possível desmistificar a visão do Campo e suas produções num entendimento fadado à dissolução definitiva e imediata (como defendiam os primeiros estudos clássicos campesinos); o Campo passa a ser enxergado por meio das condições sociais necessárias à existência dessa categoria. Ainda sim, com a predominância dessa linha interpretativa de precarização das condições sociais da produção no campo em relação aos pequenos agricultores (como a situação social brasileira campesina encontrava-se), que de certo modo anunciava a



morte inevitável das formas de produção camponesas mais tradicionais, apontava-se como solução o deslocamento das unidades familiares e do produtor independente para o trabalho produtivo em larga escala (NEVES, 2009).

A autora salienta que o amparo institucional mais efetivo de incentivo à criação de agentes intelectuais de novos olhares ao Campo ocorre somente com a estruturação de cursos de pós-graduação, os quais apresentavam muitas pesquisas que contavam com estudos de caso. No âmbito político,

este novo olhar esteve coadunado a imposições políticas, decorrentes da mobilização e da construção de visibilidade social de trabalhadores que, por questionamentos coletivos a regras jurídicas e a formas de dominação exacerbadas, integraram a cena política, mediante questionamentos de formas ilegítimas de exercício da autoridade pelos proprietários de terra a que estavam vinculados. Desse questionamento, apresentaram-se socialmente como portadores de mediados projetos políticos, contrapostos para a ordenação da vida social e da estrutura de poder na sociedade brasileira, mormente no que diz respeito à concentração fundiária (NEVES, 2009, p. 305-306).

Junto a esse movimento questionador às opressões presentes na constituição do camponato, a autora destaca que os sujeitos vinculados a esse espaço rural e as diversas formas de produção nesse contexto constituem-se enquanto estudiosos do tema. Alguns desses configuram-se enquanto agentes interventores — seja na busca pela modernização da agroindústria ou na defesa das tradições do Campo que conheceram.

A autora registra que, logo a esse movimento, é possível acompanhar um crescimento da produção intelectual dos estudos da vida social camponesa brasileira, reconhecendo sujeitos considerados sitiantes, colonos, moradores, meeiros, parceiros, extrativistas, entre outros, sob um olhar que os considera "agentes econômicos fundamentais". Num movimento que estende a forma pela qual diferentes grupos, que integram o espaço em evidência, surgem alguns estudos que buscavam o entendimento sobre a constituição desses agentes sociais, ultrapassando o caráter economicista das pesquisas. Contudo, Neves (2009) sublinha que essas pesquisas tendem a ser realizadas com relação aos grupos imigrantes europeus.

A partir destas colocações, na década de 60 destacamos os estudos de três autores pertinentes ao tema da constituição do Campo e de seus Sujeitos: Maria Isaura Pereira de Queiroz; Manoel Correia de Andrade; e Otávio Guilherme Alves Velho.

Com a proposta de desenhar um breve panorama desse período, para melhor situar os estudos a serem compreendidos por meio desses autores, cabe lembrarmos de alguns pontos do contexto que se busca evidenciar.

Nesse período, o capital estrangeiro configurava uma preferência econômica. O financiamento dos gastos públicos era uma prática comum que se dava com a expansão dos meios de pagamento. Outra ação característica do planejamento, na virada dos 50 para os 60, era a ampliação da participação do setor governamental, além de incentivos a iniciativa privada. Esses gastos, gerados pelo governo, eram aplicados em infraestrutura, o que acarretava o estímulo da demanda geral, incentivando a oferta. Assim, o PIB tinha seu índice de progressivo crescimento. Todavia essa expansão monetária, gerada pelas dívidas adquiridas pelo setor público, gerou um processo inflacionário que atingia diretamente a população brasileira, sobretudo os povos vinculados ao Campo por meio da produção autônoma.

Desta maneira, o Plano de Metas, apesar de ter ativado a economia e ter ocasionado o investimento infraestrutural, acarretou uma inflação que atingia os grupos, os quais não participavam dos setores agroindustriais na esfera campestre. Na esfera das políticas públicas vinculadas à Educação no espaço do Campo, é importante registrar:

É nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural é considerada mais seriamente pelo Estado, justamente em um período de extrema atenção para as questões urbanas e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento industrial. A perspectiva de desenvolvimento econômico e a ideologia do progresso são expressões pautadas na narrativa evolucionista, que exigiam o 'fim' do campo e do camponês, pois estes, eram considerados sinônimos de passado e atraso (PIRES, 2012, p.86).

Com este panorama, identificamos que ainda preconizava uma visão arcaica sobre as formas de produção no espaço rural.

Por outro lado, Toledo (2004), ao abordar os conflitos e as posições divergentes do governo de João Goulart, entre os anos de 1961 e 1964, ressalta que o movimento político militar de abril de 1964 representou um golpe contra as reformas sociais, que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira, bem como configurou-se um golpe contra a incipiente democracia política burguesa pós 1945 do Estado Novo. O autor aponta-se em Florestan Fernandes, para destacar que os setores

conservadores buscavam barrar a ampla participação crescente das camadas populares, inclusive as do Campo, nesse processo de reformas.

Contudo, no âmbito econômico, iniciou-se uma crise política e a estagnação econômica tornou-se presente num cenário que teve um crescimento econômico anteriormente de mais de 10% ao ano. Com a crise, a economia cresceu, no ano de 1962, o percentual de 5,3; em 1963, apenas 1,5%; e, no ano seguinte, 2,4 (BAER,1995). Para além desses índices, cabe salientar que a vida no Campo era diretamente afetada.

Com o discurso de combate à inflação, foi criado o Plano de Ação Econômica do Governo. No PAEG, foi aplicada uma política cambial de incentivo exportador, a qual simpatizou por entrada de capital e renegociações da dívida externa contraída, além de uma política de arrocho salarial. Entretanto, como as políticas monetárias expansionistas eram incabíveis nesse programa, uma saída foi o aumento dos impostos. Apesar de o Plano ter conseguido conter a inflação, novamente, a população

É nesse contexto que os movimentos do Campo passam a articular-se de forma a reivindicar suas pautas a partir das necessidades dos homens e mulheres que constituem o Campo. Segundo Pires (2012), na década de 1960, surgem importantes atores na constituição de uma Educação do Campo, tais como: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o trabalho das Ligas Camponesas e a ação pastoral dos bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, logo, o Movimento da Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular, com Paulo Freire.

Maria Isaura Pereira de Queiroz foi uma pesquisadora de destaque no horizonte das pesquisas do Campo, especialmente de sua publicação, em 1963, ao problematizar a condição social do Campo por meio da abordagem a categoria rural enquanto esquecida. A autora retoma os estudos de uma década anterior a sua obra, nos quais Jacques Lambert já apontava dados que demonstravam a quantidade desproporcional entre o número de habitantes no país em relação ao número de consumidores, questão que apontava para a existência de uma população no Campo, a qual produzia uma "economia fechada", como era encarada a produção de subsistência, contrapondo os ideais do mundo moderno da produção.

Assim, a autora aponta-se em referenciais, os quais reforçam a concepção de um país fragmentado entre ordem arcaica e moderna. Além disso, tem como

sustentáculos, em sua crítica, alguns estudos, os quais consideram diferentes grupos camponeses, os quais têm semelhanças em termos de regime econômico, como pertencentes ao "mesmo gênero de vida" (PEREIRA DE QUEIROZ, 2009, p.63). Todavia, a autora faz um aparo sobre as compreensões da vida de diferentes grupos no Campo do contexto nacional e identifica traços específicos acerca da categoria que estuda. Para tanto, está ancorada em estudos de sociólogos e historiadores.

O segundo autor, que acreditamos contribuir em muito com os estudos sobre a vida e as lutas do Campo, é Manuel Correia de Andrade, o qual detalha as tentativas de articulação das "massas rurais" (ANDRADE, 2009, p. 73). Acreditamos que sua leitura acerca das ligas camponesas e a sindicalização vinculada ao trabalho do Campo, bem ressalta os processos de enfrentamento que os povos vinculados à agricultura protagonizaram nesse período foi afetada: desemprego, falências e concordatas, queda do crescimento e baixa na indústria de construção foram o resultado dessa política.

O estudo em evidência demonstra o processo de construção da resistência organizada latente em um período de significativas opressões no espaço rural. Aqui é possível compreender o quanto a categoria do trabalho passa a tomar força na busca por melhores condições sociais na vida do Campo. Além disso, o autor, assim como seus contemporâneos da área, demarca a divisão nacional arcaica/moderna, mas atribuindo ao modelo considerado "arcaico" um caráter de relevância para a continuidade dos traços da produção e vida familiar camponesa.

Segundo Neves (2009), Otávio Guilherme Alves Velho assume um importante papel nos estudos camponeses no Brasil durante a década de 60; visava a demarcação da presença e do deslocamento de formas camponesas no contexto nacional. O estudioso realiza uma análise sob a ótica das condições estruturais dos mecanismos de dominação política alimentados pela repressão da força de trabalho. Através de um enfoque crítico ao ideal desenvolvimentista, a obra desse intelectual abarca os investimentos políticos na integração e expansão territorial que legitimava formas de opressão pela falta de mobilidade da força de trabalho, assim como pela expulsão dos trabalhadores pela *plantation*.

Logo, nas décadas de 1970 e 1980, abordaremos as pesquisas de Ciro Flamarion Cardoso e Octavio Ianni. Consideramos necessário lembrar que o início desse período é marcado pelo chamado "milagre econômico", o qual foi um período que correspondeu aos anos de 1968-1973. Nesse tempo, foi vivenciado o maior

crescimento econômico brasileiro. A economia, que regeu esse período, representou a necessidade de legitimação no poder do regime ditatorial militar.

As práticas comuns, nesse momento, estavam pautadas nas reduções de juros, contenção de custos e salários, e incentivos à demanda por meio de políticas monetárias expansionistas e através dos créditos acessíveis. O aumento e a diversificação das exportações, juntamente com o aumento das importações de bens de capital, foram aspectos marcantes desse tempo. As importações crescentes significavam maior vulnerabilidade do país com relação às condições externas.

Nessa época houve um crescimento da dívida externa e do acúmulo de reservas internacionais. Esse incentivo ao capital externo ocorria devido à existência de uma política cambial não desejosa de valorização da moeda junto às políticas de retomada de crescimento e à política industrial de complemento de substituição de importação e devido à estabilidade política que gerava credibilidade às vistas estrangeiras.

Segundo Oliveira (1989), o financiamento proveniente do exterior, que expandiu o país, no primeiro momento agônico do milagre, acarretaria, sobretudo, a “limpar o terreno” para o início do processo de concentração. Essa fase inicial configurou-se como um período de empréstimos e não como capital de risco.

Pereira (1986) argumenta que o fato de o mercado internacional vivenciar uma baixa nas taxas de juros, durante o período de grande crescimento interno, o país adquiriu vantagens frente a essa situação externa. Dessa forma, devido ao endividamento elementar, o Brasil cresceu a níveis altíssimos. Assim, vimos que o "milagre econômico" de 1967-1973 é um processo de acumulação apoiado em endividamento externo. A crise do petróleo com a multiplicação do seu preço acelera o processo de endividamento externo e do país, e a taxa de inflação (PEREIRA, 1986).

Apesar de o financiamento externo objetivar dar credibilidade ao governo com o aumento de reservas, certamente seria um preço alto a ser pago por muito tempo. Neste sentido, a classe trabalhadora sentiu fortemente os desdobramentos dessas práticas econômicas. Mais uma vez, os pequenos agricultores e outros produtores vinculados ao trabalho rural não encontram incentivos para uma produção familiar de subsistência e que possa contribuir com as economias locais num sentido mais cooperativo e solidário.

Na constituição desse panorama socioeconômico do contexto nacional, cabe destacar que esses desdobramentos, que o mesmo apresenta, articulam-se com a

chamada Revolução Verde. De acordo com Gonçalves (2004), este movimento é a tentativa de despolitizar a pauta da fome. Conta com o apoio de países vinculados à indústria bélica. O autor destaca o argumento utilizado pela iniciativa que apostava no caráter técnico para a solução da insegurança alimentar.

Sob o discurso de garantia à alimentação dos países que sofriam com a fome, esses países, considerados como "desenvolvidos", instigam a Revolução Verde como uma forma de modernizar a agricultura por meio de novas tecnologias, monocultura, agrotóxicos, sementes modificadas geneticamente, enfim, uma série de mecanismos da biotecnologia.

A imposição dessa lógica, modernizante, afeta duramente a vida no Campo, aumentando a vala das desigualdades nos espaços rurais. Exemplo disso é a situação que privilegia os latifundiários, haja vista que, com a maior produção, proporcional a suas extensões de terras, investiam nesse paradigma que viabilizava os resultados comerciais imediatos da produção em larga escala.

Além dessa posição de injustiça em termos comerciais, comparando esse tipo de produção à produção do pequeno agricultor, outro eixo da questão ambiental fica latente em relação à degradação que essa lógica trazia ao ambiente campestre: temos um cenário que marginaliza os pequenos agricultores, e os relega a uma noção de "Brasil Arcaico" e obsoleto ao desenvolvimento econômico do país e uma lógica que reforça a relação destrutiva de domínio entre ser humano e natureza.

No que diz respeito a outras formas de vida vinculadas ao espaço rural, destacamos as práticas econômicas que assolavam os pescadores artesanais, os quais passavam a enfrentar sérios problemas advindos da falta de incentivos, em detrimento de uma prática de governo, ao longo dos anos 70 e 80, de fomento à pesca industrial, altamente predatória.

O trabalho de Ciro Flamarion Cardoso agrega em nossa leitura acerca da constituição do Campo brasileiro e do sujeito que o compõe, com sua obra na década de 80, a qual aborda o campesinato e a escravidão brasileira. Já os estudos desenvolvidos por Octavio Ianni durante a década de 80, contribuem à compreensão da utopia camponesa através de seu amparo em diferentes contextos a nível internacional sobre as lutas e as tentativas revolucionárias agrícolas.

Neste sentido, o autor realiza um olhar delicado, mantendo seu embasamento na concepção de totalidade, por uma visão pautada na dialética, contudo aproximando-

se da esfera cultural, quando o mesmo aborda as questões raciais presentes na constituição da identidade nacional.

Já na década seguinte, trazemos ao diálogo teórico as contribuições de Klaas Woortmann, durante a década de 90. O antropólogo faz contribuições às compreensões sobre o cotidiano do espaço campesino. Neste viés, relaciona algumas categorias presentes no Campo (como família, terra, trabalho, liberdade comida), relacionando-as com categorias como honra, hierarquia e reciprocidade (WOORTMANN, 1990).

Ou seja, muito embora sua produção esteja aberta ao campo das representações, destacando a esfera cultural por meio de um olhar etnográfico, compreendemos que ainda assim, sua análise, que foi bem preponderante à compreensão de parte do universo campesino, destaca um tipo de sujeito que constitui as ordens sociais do mundo rural: um sujeito vinculado a produção agrícola.

Mais recentemente, Ribeiro (2010) ao falar em Campo, problematiza se o movimento camponês é ou não um sujeito histórico. Para tanto, a autora imerge nas concepções de liberdade, autonomia e emancipação, como noções incorporadas às experiências pedagógicas realizadas pelos movimentos sociais populares rurais/do campo. A autora salienta que muitos estudos não compreendem o movimento camponês destinado à proletarização do Campo; isso porque, a partir de tal ótica, o trabalho rural teria, enquanto objetivo, a "superação" para que se configurasse enquanto trabalho industrial - portanto, demonstraria uma noção de Campo arraigada à ideia de "atraso", "primitivo".

Não raro, a autora destaca que, no contexto brasileiro, o espaço do Campo é constituído por uma vasta heterogenidade em relação às formas de organização do trabalho: há uma mistura das culturas de origens africanas e indígenas, imigrantes colonizadores, as quais são caracterizadas pelo trabalho cooperativo. Contudo, Ribeiro (2010) registra que, em paralelo a essa realidade, estão presentes as empresas de produção e comércio agrícolas, o que inviabiliza, ao falarmos de trabalho camponês, ter em mente uma situação homogênea referente a esses sujeitos que constituem o Campo.

Por este painel, ao debruçarmo-nos de forma contextualizada acerca da produção intelectual sobre a educação e sobre os olhares em torno dos povos do Campo, acreditamos chegar a uma leitura capaz de identificar o processo de

construção de um Sujeito presente no espaço campesino de maneira a rever suas bases conceituais.

Ao termos o cuidado de compreender, paralelo a esse movimento que passava a encarar os sujeitos sociais do Campo, a concepção da pedagogia ruralista, buscaremos reconhecer alguns traços presentes nessa constituição. Sobretudo, buscaremos denunciar quais bases fundamentam a construção de um ideário, que parte ainda de uma racionalidade instrumental e que encara o Sujeito do Campo sob a égide da passividade, da necessidade de inclusão à lógica desenvolvimentista, da negação dos saberes emergentes da experiência do viver.

Consideramos ser indispensável ao trabalho que se objetiva, denunciar a elaboração de um sujeito do Campo, que confronta com a ontologia na lógica do "ser mais". Na contramarcha desse processo, emergindo enquanto anúncio de um outro caminho aos povos do Campo que não o processo de opressão, passamos a compreender uma proposta que advém das lutas do Campo: a Educação do Campo. Neste processo, buscamos identificar o que está atrelado à constituição dos Sujeitos nessa base educativa.

Contudo, como parte deste processo, é preciso compreender as origens da Pedagogia Ruralista a qual, identificamos estar arraigada à própria história que constitui as bases da Educação Rural.

## **2.2 Pedagogia Ruralista e a história da Educação Rural**

Neste ponto do estudo, com base na experiência brasileira, consideramos que a história da Educação Rural e o processo de construção da Pedagogia Ruralista, são elementos que se compõem em relação mútua nas primeiras décadas do século XX, mas que ainda são identificados em tempos atuais. Reconhecemos que logo desta constituição inicial, a mudança do projeto nacional em relação aos objetivos econômicos ainda encontra na concepção de educação ruralista, pontos de apoio para sua viabilidade. Posterior a esta consolidação e repercussão, alguns movimentos e iniciativas surgem como forma de resistência em relação a este fenômeno que está embasado num projeto hegemônico o qual oprime o Campo e seus sujeitos, o que veremos no capítulo III do texto.

Por enquanto, tratamos deste processo inicial que constitui a implementação de um modelo desejado aos sujeitos do Campo, utilizando-se da instrução como



mecanismo de efetivação de uma proposta pautada em acepções idealizadas do Campo como o lugar da “origem”, “pureza”, “salvação dos males da urbe”. Num segundo momento, abordamos como os elementos presentes na proposta ruralista permanecem no poder vigente de cunho mais desenvolvimentista.

Para Ramal (2016) o ruralismo pedagógico nasce com a intenção de demarcar a Educação Rural com uma concepção pragmática e utilitária, alicerçada num projeto de nação concebido num contexto sócio histórico paternalista, coronelista e embasado no latifúndio, que considerava, de maneira inferior, os sujeitos ligados ao campo. No entanto, nossa leitura ocorre no horizonte de que embora o projeto de Estado sofra alterações, principalmente com a acolhida das demandas desenvolvimentistas, o ruralismo, em seu conjunto de ações, não é antagônico à nova ordem econômica que seria legitimada principalmente no período do Estado Novo.

Pires (2012) pontua que a concepção do Ruralismo Pedagógico foi corroborada pela ideologia colonialista, que se embasava na defesa das "virtudes" do campo e seu cotidiano, a fim de evitar ou desfiar o foco de seu esvaziamento populacional, fragilidade social e política do patriarcalismo. Além disso, buscava "remediar" as situações de conflitos oriundas da oposição dos agroexportadores ao movimento progressista urbano.

Para além de uma corrente de pensamento, atrelada aos interesses agrícolas, defendemos que o Ruralismo Pedagógico alimenta o que optamos por chamar aqui de Pedagogia Ruralista<sup>23</sup>. Esta, pode ser definida como um fenômeno que nasce com a proposta que dicotomiza Campo e cidade por meio das propostas educacionais ruralistas, mas que ao longo do tempo, no conjunto das ações de uma Educação Rural, reitera a perspectiva de sujeição do espaço rural às demandas da urbanização carregada da perspectiva moderna de desenvolvimento.

Segundo Pires (2012), o contexto brasileiro antes do século XX demonstrava uma frágil atenção ao que poderia ser chamado de educação rural, pois a mesma estava condicionada às necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura e para o desenvolvimento urbano industrial. Além disso, já assumia

---

<sup>23</sup> Antônio dos Santos Figueiredo no artigo “A Crise Brasileira de Educação”, publicado em “A Platéia”, de São Paulo, de 16 de setembro de 1930, refere-se ao pensamento de Sud Menucci (2006) utilizando o termo “Pedagogia Agrária” como uma vertente nacionalista necessária ao país naquele período. O termo que apresentamos no texto, Pedagogia Ruralista, refere-se a um conjunto maior que agrega a corrente ruralista pedagógica (que emerge ao início do século XX) às ações no campo das políticas em torno da Educação Rural que vai sendo estabelecida ao longo dos séculos XX e XXI, até o surgimento dos movimentos de resistência às formas hegemônicas de produção no Campo através da educação.

intenções de conter o fluxo migratório do meio rural para as cidades, no período de 1910 a 1920.

Segundo Mendonça (1997), o Congresso Nacional de Agricultura de 1901 foi marcado por debates acerca da necessidade de uma “regeneração do meio rural” a partir da modernização da agricultura, contado com maior mecanização. As pautas sugeriam a inserção de diversificação agrícola, contrapondo o trabalho de monocultura, enfatizavam a importância do associativismo, assim como a permanência da camada trabalhadora à terra, com maior existência das pequenas propriedades.

Imprescindível destacar que neste período, das primeiras décadas do século XX, a escola é vista como propulsora para a modificação da realidade social, capaz de contribuir para um processo de identificação da população brasileira com o governo, o que era típico de um contexto que buscava o nacionalismo como alicerce das aspirações republicanas. Nagle (1975) compreende que este processo ocorre como fruto do fenômeno “entusiasmo pedagógico”, o qual a partir de 1920, cede ao chamado “otimismo pedagógico”.

Segundo o autor, o “entusiasmo pedagógico” apresenta um teor mais político, enquanto o “otimismo pedagógico” demonstra a necessidade de difusão da escola primária atrelada à concepção nacionalista. Lembramos que com a vinda de imigrantes europeus após o fim da escravidão do século anterior, a presença de trabalhadores estrangeiros era uma realidade no Campo. Neste período, ocorre uma certa atenção para com os Grupos Escolares, Escolas Normais e Ensino Secundário, além da atenção dispensada para com a questão curricular, organizacional e de avaliação.

Em coerência a esta situação, o discurso central da proposta que analisamos fundamenta-se na crítica ao modelo escolar situado no meio rural, cuja base estaria alicerçada nos modelos urbanísticos e, evidentemente, desconectados da realidade local. A exemplo, Torres (2002), educador e sociólogo ruralista, ao criticar a estrutura nacional brasileira com relação à ausência de política econômica e projetos sociais alinhados às necessidades por ele identificadas, registra:

Nunca tivemos política econômica, educação econômica, formação de espírito industrial, trabalho de propaganda e de estímulo para a aplicação das atividades. Organizamos, pelo contrário, uma “instrução pública”, que, da escola primária às academias, não é senão um sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo (TORRES, 2002, s/p).

Esta compreensão acerca da culpabilização da escola do meio rural com relação ao êxodo, pode ser encarada como semente para o fenômeno que tomaria força nas primeiras décadas do século passado tanto na academia quanto nos projetos políticos. Além de Alberto Torres, outros intelectuais como Sud Menucci, Noemia Saraiva de Matos Cruz e Antonio Carneiro Leão têm grande influência na proposta que assumiu caráter pedagógico.

A perspectiva está vinculada a uma leitura acerca da identidade agrícola do Brasil, que os intelectuais creem ser necessária a retomada:

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações, das zonas rurais para os centros populosos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos (TORRES, 2002, s/p).

A preocupação com o deslocamento da população para as cidades por motivações econômicas era uma pauta em destaque dos proponentes do ruralismo pedagógico. Se por um lado, intelectuais, docentes e gestores educacionais explanavam acerca da escola descontextualizada, o Estado e os poderes locais temiam o abarrotamento das cidades e a falta de mão-de-obra no campo.

O termo "educação rural" só foi utilizado oficialmente nos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, no ano de 1923 (PIRES, 2012). Cumpre destacar que, para a autora, é possível acompanhar um modelo de educação rural do patronato, de maneira em que há privilégio no estado de dominação das elites agrárias sobre os sujeitos que trabalhavam no espaço rural, com o intuito de aumentar a produtividade no campo.

Além disto, segundo Valle (2017), ao abordar a temática do ensino de ofícios junto à infância desvalida, o Estado encontrou no ensino agrícola uma forma de cooptar a infância enjeitada das zonas rurais aos valores do sistema republicano. O período era marcado pelo aumento acentuado da pobreza no início da República, gerado pelo crescimento urbano e como consequência do fim da escravidão. Esse ensino incorporava noções básicas de instrução elementar, junto às técnicas e à organização para o trabalho.

Os patronatos eram espaços que educavam para o trabalho agrícola, possuindo uma concepção salvacionista da educação, pois direcionados aos jovens pobres da zona rural buscavam formar “cidadãos prestimosos”. Num contexto de conflitos de cunho econômico, o patronato encarado como “purificação e disciplina”, unia interesses diversos entre os setores agrário e industrial.

No período em que a concepção do ruralismo pedagógico vigora, acompanhamos a Constituição de 1934, a qual evidencia o propósito de fixar o trabalhador rural no espaço do Campo:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, art. 121).

Mais adiante, no artigo 149, consta uma referência à educação rural concebida por meio de um modelo próprio da elite latifundiária e, no artigo 156, aponta que a União deveria reservar 20 por cento das cotas destinadas à educação do orçamento anual para o ensino nas zonas rurais.

Já na Constituição de 1937, o Estado partilha a responsabilidade sobre a educação com outras esferas de iniciativas individuais ou coletivas públicas e privadas. De algum modo, essa lógica passa a atender as demandas da classe burguesa.

Assim, com vistas a atender as demandas da industrialização, o ensino técnico-profissionalizante é preconizado nesse contexto. A educação rural, também se adequava a essa proposta e, conforme o artigo 129, estaria subordinada ao Estado, indústrias e sindicatos. O documento indicava a necessidade da criação de escolas de aprendizes para os filhos dos trabalhadores rurais.

A autora destaca que, a proposta ruralista teve apoio de outros segmentos das elites urbanas, os quais defendiam a fixação da população do Campo no espaço rural como forma de evitar possíveis problemas sociais nas cidades criados pelo êxodo campesino. Além disso, ressalta:

No início do século XX, o ruralismo pedagógico conseguiu adesão também nos movimentos sociopolíticos e culturais, como o movimento nacionalista e movimento católico, os quais valorizavam a mesma visão fisiocrata em que a riqueza tem origem na produção agrícola e que o Brasil tinha um destino econômico agropecuário. Essa visão permanece até a década de 1930, quando as transformações no modelo econômico agroexportador, como também as tendências escola

novistas e progressistas em educação (...) passaram a exigir um novo tipo de escolaridade." (PIRES, 2012, p.83).

Sobre essa visão destacada acima pela autora, em relação ao ideário de riqueza pautada na produção agrícola, compreendemos o quanto o ruralismo pedagógico toma corpo, ao objetivar primeiramente o preparo do trabalhador do Campo em uma proposta agrícola. Apesar da autora registrar que após os anos de 1930, teríamos o enfraquecimento da pedagogia ruralista no que diz respeito ao seu caráter anti-desenvolvimentista (já que apostava no modelo agrário-comercial), vemos que o propósito ao ser consolidado neste período, mais tarde, encontra ainda espaço de repercussão. A Pedagogia Ruralista parece corresponder às aspirações do Estado Novo.

Prado (1995), ao abordar o período o Estado Novo (1937 - 1945), compreende o discurso ruralista pedagógico como uma produção ideológica dos grupos e sujeitos que, representando o governo, e, fora do poder, com interesses relacionados ao desenvolvimento rural, atentavam-se para a racionalidade do quadro econômico e político nacional, interferindo na questão educacional, dentre outros aspectos. Considera o discurso sobre o papel da educação aos diversos âmbitos como o da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna.

Prado (1995) destaca dois eventos que marcaram profundamente a constituição da Pedagogia Ruralista: A marcha para o Oeste e o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

O movimento chamado de "Marcha para o Oeste", representava uma campanha de Getúlio Vargas o qual visava o estímulo da migração das famílias pobres para o meio rural e a permanência das famílias no espaço campestre. Prado (1995) registra que o presidente teve apoio de intelectuais como Cassiano Ricardo, que em uma leitura carregada de racismos, distorções e opressão, banalizavam a opressão dos diversos grupos sociais e sujeitos que compunham o Campo. Este apoiador, defendia que a campanha da marcha para o Oeste deveria ser embasada nas bandeiras. Acreditava que a democracia havia sido inaugurada pelos bandeirantes no Brasil. Segundo a autora, Cassiano Ricardo defendia que:

... na "bandeira" o branco liderava, mandava, dava as ordens e isto não só era necessário ao grupo, como correspondia à inclinação "natural" da etnia branca (europeia); o índio servia de guia, sob as ordens do branco, uma vez que era o elemento conhecedor dos caminhos

interioranos que os líderes da bandeira desejavam percorrer, além de ter “aptidão natural” para as caminhadas e caçadas mato a dentro e o negro, segundo Ricardo, seguia suas inclinações “naturais”, dada a sua compleição vigorosa e a inclinação para atividades servis, transportando os fardos mais pesados do grupo. Assim teria nascido a democracia brasileira: de um grupo em que diferentes aptidões “natas” contribuíram para a consecução de um objetivo comum, no caso, a conquista do interior brasileiro (PRADO, 1995, s. p.).

Deste modo, fica evidente que o projeto educativo realizado para o Campo, partia de uma postura que fragmentava os sujeitos do Campo. A Pedagogia Ruralista tem como base a opressão imposta pelos homens brancos as demais etnias e eram considerados aptos a desenvolverem papéis sociais de comando na produção camponesa, além de serem entendidos como responsáveis pela inauguração da democracia, legitimando o Estado forte no Brasil.

A autora salienta que neste movimento, havia o destaque de uma apologia ao interior como espaços de pureza e de brasilidade, como sendo lócus da “genuinidade”. Junto a este discurso, foram criadas colônias agrícolas, estradas, entre outras ações que alimentavam mais o discurso ruralista que legitimava a escassez de medidas destinadas a resolver os problemas das populações expulsas do campo ao invés de apresentar medidas plausíveis e acessíveis a todos.

Além da instauração de uma mentalidade hegemônica, com a política de interiorização, o governo tinha nas práticas em torno da marcha, a busca por resultados como: retomada no mercado internacional da borracha, controle de excedentes populacionais, impulsionar a colonização nacional (em detrimento da imigração de estrangeiros). Assim:

Quando o Presidente mencionava a necessidade e a intenção de implantar saneamento, educação e transporte para povoar espaços vazios, estavam em pauta não só razões inspiradas por uma demografia rarefeita e sensível a perigos relativos à segurança nacional, mas também a intenção de frear o movimento de migração em direção às cidades. Em verdade, denunciava-se a rarefação da população rural, a sua inconveniência em razão de problemas econômicos e políticos, mas pouco se realizou para que o trabalhador não se sentisse impelido para os grandes centros, em busca de melhores condições de vida (PRADO, 1995, s. p.).

Por meio destas considerações, fica latente o teor ideológico de uma integração econômica entre cidade e espaço rural na lógica dominante. Assim, a Pedagogia Ruralista era consolidada pela articulação de um projeto político e econômico. Como um importante espaço de legitimação da perspectiva ruralista, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, encontraria na região de Goiás uma região de destaque simbólico acerca desta “integração” preconizada pelo governo de Vargas.

Com a relação entre governo vigente e intelectuais que apoiavam a perspectiva em questão, o evento realizado contou com a apresentação de 173 teses advindas de 22 unidades da Federação e com a elite do pensamento educacional (PRADO, 1995). A autora destaca:

O discurso sobre a importância de uma escola (adequada ao tempo e espaço) no Estado Novo pretendia denotar homens e instituições comprometidos com projetos governamentais, em relação aos quais, em realidade, a grande maioria dos brasileiros encontrava-se completamente alienada. (...) A escola assumia um importante papel na construção de uma consciência concomitantemente modernizante e conservadora, onde se pregava o apego ao “meio” e, ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo “meio” (PRADO, 1995, s. p.).

Com efeito compreendemos a existência de um discurso sobre a relevância de uma escola mais contextualizada no Estado Novo, o qual pretendia a formação de sujeitos e instituições coerentes aos projetos governamentais. A autora salienta que através da análise acerca dos estudos apresentados, o país era compreendido como um país rural com uma vocação agrícola e, portanto, assumia uma destinação econômica neste viés.

Ao analisar os estudos e a postura da Associação Brasileira de Educação durante seu evento na oitava edição, Prado (1995) ressalta a importância atribuída à escola vinculando a concepção de que num país de destinação agrícola, o trabalho ligado ao Campo seria decisivo para o sucesso ou fracasso econômico. Com efeito, a “valorização” dos sujeitos rurais era entendida como garantia de maior racionalidade e produtividade e isto exigia um cuidado por parte da educação vinculada ao espaço rural. Define a proposta:

O ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a ideia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das

populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos (PRADO, 1995, s. p.).

Com efeito a escola rural possibilitaria uma formação pautada num “viver produtivamente”, de acordo com os princípios dominantes. A autora menciona a presença de referências enfáticas, porém sem precisão, quanto às vantagens que a escola rural proporcionaria aos seus estudantes como por exemplo o conhecimento mais racional dos métodos de trabalho, o qual viabilizaria ao trabalhador do meio rural maiores rendimentos. Além disto, de acordo com Prado (1995) o evento registra que esta escolarização possibilitaria também melhor bem-estar do camponês, o que resultaria em possibilidade de “distrações espirituais”.

Se o primeiro objetivo era compreendido como a busca pela “valorização do camponês”, muito embora as leituras analisadas por Prado (1995) demonstrem contradição da ABE ao desconhecer as crenças e práticas culturais já existentes nos espaços rurais, como se qualquer tipo de relação com a espiritualidade dependesse de maiores “rendimentos”, a segunda proposta desta escolarização era a de manter os sujeitos no ambiente em que viviam, “fixando-o à terra”. Uma tentativa de construção identitária (não “do” mas “para” o camponês), porém com a motivação econômica ao buscar garantir mão-de-obra rural.

A proposta de “adaptar” os habitantes ao meio rural era um objetivo evidente da escolarização neste espaço. Por meio de um discurso de uma “instrução integradora” era preconizada uma articulação entre conteúdos, ciência e ideário de Campo. Prado (1995) ainda salienta que a conduta da escola rural estava embasada numa concepção de trabalho com cunho cívico e patriótico o qual tinha enquanto foco a perspectiva econômica. Portanto, a escola teria a função de conclamar os sujeitos à fixação no Campo, na tentativa de reverter o êxodo rural o qual alguns estudiosos desta vertente ruralista acreditavam estar sendo impulsionado pela escola com seus princípios urbanistas.

Apesar de o êxodo ser um fenômeno considerado neste contexto, conforme as indicações pontuadas durante o congresso, os problemas acerca da infraestrutura, precariedade nos serviços públicos no que se refere à saúde e segurança, segundo a autora, não têm suas possíveis soluções apontadas ao longo do evento. Além de conter a migração da população rural para as cidades, o governo disseminava um



discurso que incentivava a colonização das zonas interioranas, manobra de uma estratégia política estadonovista que favorecia a economia dos grupos hegemônicos. Uma forma de incentivar o capitalismo nestes territórios.

Desta forma assistimos a uma adesão dos educadores à Marcha para o Oeste e a uma apropriação do discurso da escola pelos defensores do movimento. Um desdobramento destes dois elementos que impulsionam a consolidação de uma Pedagogia Ruralista é a criação das “escolas-colônias”.

Fundamentando esta iniciativa, com as Reformas de Capanema<sup>24</sup>, em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-lei n. 9.613/46. Sobre a lei:

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola propunha como objetivo principal a preparação profissional para os(as) trabalhadores(as) da agricultura. Esse tipo de ensino foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo seria dividido em básico agrícola de quatro anos e o de mestria, de dois anos e, no segundo ciclo, vários cursos técnicos de três anos, como o de agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Ao lado deles, a Lei ainda previa três tipos de cursos pedagógicos: economia rural doméstica com duração de dois anos; didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola, ambos com um ano de duração. Esse nível de ensino, em que pese guardar uma relativa equivalência com as demais modalidades de ensino, apresentava no artigo 14 dessa Lei restrições para o ingresso em cursos superiores que não fossem diretamente relacionados com o curso agrícola técnico (PIRES, 2012, p.85).

Segundo a autora, a Constituição de 1946 assegura a gratuidade do ensino primário. Porém, ao estabelecer a obrigatoriedade das empresas comerciais e industriais a ministrarem a aprendizagem dos seus trabalhadores menores de idade, não contempla as empresas agrícolas.

O artigo 14 da Lei Orgânica Agrícola 9.613/46, sublinha que o profissional cuja formação técnica agrícola concluída, tinha a possibilidade de ingresso no ensino superior com a condição de que o curso de graduação estivesse diretamente relacionado com o curso técnico do diplomado. Outro aspecto da referida lei orgânica, é seu teor sexista. Apesar do artigo 51 registrar que o direito de ingresso nos cursos de ensino agrícola era o mesmo para homens e mulheres, o artigo seguinte apresenta

---

<sup>24</sup> As Leis Orgânicas foram constituídas a partir de 1942 e, ao total, formaram seis decretos: leis que determinavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Cabe salientar que essas reformas tiveram um aspecto conservador e elitista; haja vista que dicotomizam o trabalho intelectual, destinado às classes mais abastadas, e o trabalho braçal, pensado às classes populares.

algumas “prescrições especiais” a esta pauta, os quais demarcam características que evidenciam a distinção:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica (BRASIL, 2012, p. 16).

Desta forma, compreendemos que as demarcações em torno de uma ordenação de práticas de trabalho apontam desdobramentos de uma organização social opressora embasada nas questões de gênero; tais demarcações são latentes na esfera da educação voltada ao meio rural. Neste sentido, o pensamento pedagógico ruralista também assume um entendimento carregado de preconceitos e estereótipos acerca do gênero. Vejamos o comentário de Mennucci sobre o que considera o principal dos motivos do que chama de “desagregação familiar”:

Tudo concorreu para mudar-lhe o aspecto e a força de influência, mas nada tanto quanto a incorporação da mulher às fileiras dos trabalhadores. Onde a mulher abandonava o lar para prover-lhe ao sustento, onde ela deixava de ser integralmente, como mãe, esposa, filha ou irmã, a flor que perfuma a existência nas alegrias e o bálsamo que pensa as feridas nas horas de desconforto, para ser também um soldado na grande batalha pela conquista do pão, seria ridículo o lirismo e o romanticismo ultrapassado das “cadeias de ouro”. Ela não era mais, e unicamente, a companheira carinhosa, a guia sorridente, a abrir mão, na sua resignada generosidade, da própria independência em benefício exclusivo do núcleo humano que formava em seu redor. Nivelara-se ao homem, cuja insuficiência econômica completava e corrigia. Era-lhe igual, portanto. Se legalmente esse direito não lhe fora logo reconhecido, de fato, ele existia à base da nova organização e independia de cânones para afirmar-se (MENNUCCI, 2006, s/p).

Assim, consideramos ser este um aspecto presente na proposta ruralista e que se manifesta nas instruções técnicas vinculadas a educação profissional para o trabalho agrícola.

De acordo com os objetivos presentes quanto às políticas educacionais no espaço rural, na segunda metade da década de 40, vemos uma proposta que demarcava sua intenção sob um discurso de “contribuição ao desenvolvimento agrícola e à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos”. Ou seja, notamos

um cunho inspirado nos modelos fascistas, os quais estimulavam um sentido cívico diante de disciplina moral e adestramento físico.

Prado (1995), ainda sobre este recorte temporal, salienta a integração curricular do ensino da economia doméstica o que demonstraria a inversão das questões consideradas próprias da vida privada à posse do Estado regulador. Neste viés a educação tinha como atributo pela esfera pública, uma responsabilidade modernizante e capaz de adentrar o âmbito pessoal dos sujeitos que compunham os espaços do Campo, tramando outras relações guiadas por uma referência maior que partia de um Estado autoritário e paternalista.

Podemos aproximar esta prática do objetivo em contrapor os processos considerados como fruto da escola rural que se tinha até então: considerada como a grande responsável pelo êxodo do Campo, pela falta de afeição à gleba e repleta de fragilidades de organização. Com efeito, podemos afirmar que a culpabilização da escola pela situação precária do meio rural era um mecanismo utilizado para fazer vigorar a concepção do ruralismo pedagógico.

À desconstrução da escola rural que se tinha, em período anterior ao Estado Novo, julgada responsável pela ausência de integração moral e econômica do interior brasileiro, era preciso a criação de novos espaços como estratégias viáveis de proporcionar uma “nova mentalidade” e formação para o Campo. As críticas acerca a descontextualização, ideais urbanísticos e precariedades materiais identificadas nos espaços escolares serviriam como motor para a busca de um novo projeto para a educação nestes perímetros.

Leite (1999) aponta que, ainda no ano de 45, o Estado incentivou a criação da Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR), que objetivava instaurar projetos educativos no perímetro rural, visando o desenvolvimento das comunidades através da elaboração de Centros de treinamento. Esses centros instrutivos deveriam promover alguns encontros como Semanas Ruralistas, além de desenvolver atividades nos Clubes Agrícolas e atuarem na instauração dos Conselhos Comunitários Rurais.

Mediante as decisões tomadas no pós-guerra pelo centro hegemônico, surgem uma série de investimentos por parte dos Estados Unidos em relação a programas e projetos de esfera rural. Esta incorporação de povoamento aos territórios rurais ocorre como controle pretendido pelo governo que passava pelo período de guerra, portanto

demonstrando seu interesse com relação à dimensão territorial num viés de projeto político.

É o caso da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) criadas em 1956 e responsável pela coordenação de Programas de extensão, ao lado de outras iniciativas, como a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), os quais visavam à preparação de técnicos destinados à educação de base rural cuja tônica era o desenvolvimento comunitário, com projetos como a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos (PIRES, 2012, p.86).

Essas iniciativas têm como fundamento uma ideologia do desenvolvimento comunitário. Neste sentido, a educação rural em prol da modernização do Campo repercutia a lógica da internacionalização da economia brasileira, disposta aos desmandos do capital monopolista.

Mais tarde, no contexto das Reformas propostas no contexto de João Goulart é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.4.024/61). Pires (2012) ressalta que a Lei defendia fins para a educação escolar em termos mais gerais, portanto sem registrar orientações específicas para a educação no espaço rural.

A autora, apesar de destacar que o documento demonstra flexibilidade na inserção de disciplinas a partir dos contextos de atuação, ressalta que, na prática, as escolas rurais mantiveram os currículos intocáveis, posto que os municípios, responsáveis pela educação nas zonas rurais, não realizavam o devido investimento na formação pedagógica nesses espaços.

Posteriormente, já no período ditatorial, com a articulação entre Estados Unidos e Brasil e com os acordos MEC-USAID<sup>25</sup>, Leite (1999) afirma o propósito do desenvolvimento econômico que repercute na ampliação curricular e na esfera educativa, posto que se desejava a profissionalização da juventude brasileira, a modernização dos canais educacionais para além dos espaços formais e a reestruturação do ensino superior no país por meio das propostas presentes nas universidades norte-americanas.

---

<sup>25</sup> O presidente Kennedy, em 1961, cria a USAID, com o discurso de auxílio aos países considerados subdesenvolvidos. A questão era fomentar um modelo tecnicista a partir de relações com demais países.

Assim, essas articulações com um modelo desenvolvimentista e tecnicista presente no espaço campesino, articulam-se aos interesses da elite rural constituída historicamente no Brasil. É preconizada pelo Estado ditatorial:

A Constituição de 1967, sob o controle ditatorial dos militares, reforça o sistema de subjugação da educação rural às elites industriais. Nessa Constituição, identificam-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados(as) e filhos(as) e a determinação, como nas Constituições de 1937 e 1946, de que apenas as empresas comerciais e industriais deveriam ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus(suas) trabalhadores(as) menores de idade, desobrigando, nesse caso, as empresas agrícolas (PIRES, 2012, p. 87).

No entanto, a autora destaca que, na emenda nº 1, de 1969, referente a essa Constituição, ficou limitada tal obrigatoriedade de todas as empresas referente ao ensino primário, que passaria a ser ofertado pelas empresas diretamente ou por meio da contribuição financeira com o salário educação.

Nesse contexto, Pires (2012) aponta que os grupos que sofriam opressões vinculados ao Campo passam a integrar centros e movimentos e, com o estímulo de uma "educação sindical", que assumia os esforços de subsidiar os dirigentes e lideranças rurais para o trabalho organizativo, emergem de forma mais contundente as reivindicações em torno dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. Esse processo, junto às práticas educativas em oposição a subalternização do Campo, passa a constituir as bases da proposta de uma Educação do Campo.

Por mais que se tenha uma pressão oriunda do movimento sindical e dos movimentos sociais populares do Campo, com respeito à Constituição de 1988, afirma-se que: "Nesse contexto, a educação rural foi considerada como direito, mas um direito, ainda, inspirado no paradigma urbano" (PIRES, 2012, p. 90).

Sobre a Educação Rural profissional, destacamos o artigo 62 da Constituição. O artigo demarca a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR):

A Lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área (BRASIL, 1988).

Apesar da demarcação em 1988 da criação, é em 1991 que o SENAR ganhará força com o detalhamento de sua organização respaldada pelo Estado, intervindo na educação profissional junto ao meio rural. Assim, de forma geral, com a Constituição de 1988, a educação passa a ser vista da seguinte forma:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Deste modo, compreendemos que é de forma muito recente que a educação passa a ser vista como direito de todos e dever do Estado. Na medida em que o documento compreende as especificidades do ensino, ao referir-se às diferenças culturais e regionais, possibilitando que cada região adapte seus currículos, calendários e outros elementos que constituem os aspectos locais, compreendemos uma abertura com relação às especificidades do Campo a serem contempladas no âmbito da formação dos sujeitos desse espaço. Contudo, essa atenção no que se refere às peculiaridades do contexto campestre, só é previsto de forma mais ampliada na década seguinte.

Como registramos, o SENAR ao ter seus objetivos vinculados ao patronato, inicia a década de 90, tão marcada pela lógica neoliberal, organizando o ensino profissional vinculado ao Campo com base em uma concepção hegemônica. A lei 8.315 de 23 de dezembro de 1991, afirma que a entidade está sob responsabilidade da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e dirigido por um colegiado o qual deve ser composto por:

I - um representante do Ministério do Trabalho e da Previdência Social; II - um representante do Ministério da Educação; III - um representante do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária; IV - um representante da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB); V - um representante das agroindústrias; VI - cinco representantes da Confederação Nacional da Agricultura (CNA); e VII - cinco representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). (BRASIL, 1991).

Acerca da missão da entidade, a mesma destaca a promoção de um “cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo” (SENAR, 2017). Contudo, o acompanhamento de suas parcerias, programas metodológicos e objetivos, nos demonstram que a mesma cumpre suas

práticas no horizonte do agronegócio, que está de acordo com elementos como o latifúndio, transgênicos e agrotóxicos. Muito embora a proposta da Pedagogia Ruralista ter assumido suas pretensões ainda na década de 30, como não identificar este tipo de concepção educativa para os espaços do Campo neste tipo de organização?

À elucidação de que a Pedagogia Ruralista não só esteve presente na implementação do SENAR como ainda seus fundamentos embasam as ações da instituição, destacamos a “metodologia de Assistência Técnica Gerencial com meritocracia” considerada pela entidade como uma proposta “inédita de assistência técnica do SENAR com foco em adequação tecnológica, capacitação, gestão e meritocracia, fundamentada em 5 passos” (SENAR, 2017). A metodologia busca integrar o pequeno agricultor nas exigências do mercado, instigando a utilização de tecnologias com finalidades de cumprimento às necessidades econômicas capitalistas.

Na continuidade de nossa breve análise acerca da situação educacional e suas relações com o Campo na década de 90, ao referirmo-nos à educação básica, passamos a acompanhar o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A mesma traz diretrizes da Educação Nacional, tornando-se um aparato que contém elementos pertinentes à Educação do Campo. Isso porque a LDB passa a reconhecer a Educação Básica como um espaço que contemple necessidades educacionais e a diversidade sociocultural, bem como o direito à igualdade e à diferença, demonstrando as especificidades em relação à escola urbana e à escola dos contextos rurais.

Diante deste panorama, é possível afirmar que a história das relações que se dão em torno da educação e do meio rural é marcada pela constituição e consolidação da Pedagogia Ruralista. Esta, tem como respaldo as políticas públicas que buscavam a modernização da produção rural, a fixação dos sujeitos à terra principalmente com finalidade econômica, a ocupação das zonas interioranas, a contenção do fluxo migratório (preservando assim as zonas urbanas de possíveis excedentes populacionais), e, o controle dos sujeitos considerados relevantes e fundamentais para o futuro da economia agrária do país. Consideramos que as bases da Pedagogia Ruralista são presentes sob novas roupagens principalmente na formação profissional vinculada ao Campo, tão fomentadas pela economia do agronegócio, por exemplo.

Assim também é fruto deste processo, um ideário acerca dos sujeitos que constituem os espaços campestres. Com a Pedagogia Ruralista, a qual consideramos enquanto concepção educativa das elites vinculadas ao Campo presente no

desenvolvimento da Educação Rural, o sujeito do Campo passa a assumir alguns estereótipos os quais muito interferem para a construção de um projeto autônomo, libertador e transformador do Campo.

### **2.3 O sujeito do Campo como produto da construção do conhecimento e do projeto hegemônico: Sujeito Estigmatizado**

Como vimos, no âmbito da pesquisa, principalmente a partir da década de 60, o tema “Campo” abordado em âmbito nacional está vinculado ao universo agrícola, reforçando uma identidade articulada ao modo de produção. De um lado, a crítica acerca do sistema capitalista reforça a construção da categoria de análise enfatizando e conferindo o conceito de classe ao Campo. Por outro viés, que não significa a desconsideração daquele primeiro, encontramos pesquisas que buscam compreender o fenômeno do trabalho vinculado à produção rural em seus diferentes contextos enfatizando as origens agrárias do país.

De todo o modo, as produções da área de estudo, dão destaque aos elementos de classe, economia e Estado. Embora as leituras com abordagem de cunho cultural, como os estudos etnográficos, estejam presentes de forma mais evidente a partir dos anos de 1990, consideramos que o Campo e seus sujeitos trazem como marca das pesquisas, aspectos imbricados aos fundamentos epistemológicos calcados nos chamados estudos camponeses; os quais, como bem vimos, apesar de suas diversas linhas de pesquisa, partem de análises sobre a organização da produção rural nas sociedades modernas.

Tais produções são imprescindíveis para uma leitura crítica capaz de confrontar, porém que não impede, a construção de imagens acerca dos Sujeitos do Campo vinculadas aos aspectos de expropriação, fragilidade e ausências. Nossa crítica é que muito embora as produções busquem compreender os processos de tutela do campesinato, este, vincula-se fundamentalmente ao aspecto agrícola em detrimento de outras possibilidades de viver e habitar o Campo. Longe de querer negar a existência histórica em relação as negligências sofridas pelo Campo, seja por parte do poder público ou pelo reconhecimento tardio da produção acadêmica neste âmbito, o que destacamos é a ênfase em uma leitura específica do espaço rural e de seus sujeitos.

Numa leitura de corte hermenêutico fenomenológico, cabe a análise acerca das manifestações que implicam “ser Sujeito do Campo”. Por outro lado, consideramos



necessário buscar conhecer como a construção reducionista sobre os sujeitos do Campo encontra espaço de disseminação.

Ao referirmo-nos sobre a construção do Sujeito do Campo como um dos desdobramentos de um projeto hegemônico, identificamos o respaldo deste projeto tanto no fenômeno da Pedagogia Ruralista quanto na trajetória da Educação Rural.

Defendemos que a Pedagogia Ruralista ao atuar como mecanismo de projeto político de um Estado que buscou o controle, principalmente econômico, sobre o Campo e seus sujeitos, ao articular-se com as políticas e a história sobre a Educação Rural, logrou um ideário de sujeito do Campo o qual reforça os aspectos de opressão em torno deste mesmo. Por esta compreensão é que chamamos o Sujeito Estigmatizado como uma identidade construída pela lógica opressora acerca do indivíduo que vive e trabalha nos espaços rurais.

Identificamos que neste Sujeito Estigmatizado, são destacados alguns elementos, todos vinculados aos aspectos de ausências, fragmentações, unilateralidade e dicotomias. São eles: 1. Ausência de racionalidade; 2. Distanciamento dos recursos tecnológicos; 3. Carência de civilidade; e, 4. Frágil vinculação com o território.

Chegamos a estes apontamentos por meio da leitura de textos redigidos por intelectuais defensores da perspectiva ruralista, destacando aqui os textos de Sud Mennucci. O educador ruralista, nascido em Piracicaba em 1892, foi um relevante influenciador das pautas referentes à educação durante o Estado Novo, período em que, como bem vimos, o Ruralismo Pedagógico ganhou peso nas questões políticas. Devido ao destaque que o intelectual, escritor e gestor público assume neste contexto é que elencamos seu ponto de vista neste espaço com a finalidade de apontarmos alguns aspectos e discursos que compõem a identidade do Sujeito Estigmatizado do Campo.

Com relação ao que chamamos de “ausência de racionalidade”, este elemento próprio da cristalização acerca do Sujeito Estigmatizado do Campo, tem dois aspectos: um que se vincula ao indivíduo campesino como aquele incapaz de elaborar projetos na esfera do conhecimento e um segundo que está vinculado a um entendimento de que uma parte dos sujeitos que vivem nos espaços rurais não são “naturalmente” aptos ao trabalho e outra parte possui preconceito com o trabalho rural o qual é entendido com base no estigma de prática inferior ou menos nobre.

O primeiro aspecto está relacionado às tradições e culturas presentes nos diversos espaços do Campo, os quais são constituídos por diferentes povos e com origens étnicas diversas que assumem a questão cultural como dimensão necessária à vida e aos modos de produção dos saberes tradicionais e populares. A ancestralidade dos povos indígenas, por exemplo, sua espiritualidade assim como as crenças dos povos de origem africana que se perpetuam nos quilombos e nas regiões interioranas, principalmente, são elementos imprescindíveis na herança cultural e na História destes grupos.

As medicinas sagradas da floresta, o manejo com as ervas que servem de base para infusões e banhos, e, tantos outros elementos advindos da Natureza que se entrecruzam com a cultura e a sacralidade dos diversos grupos que se localizam no Campo, não preconizam o caráter racional moderno que identificamos nas práticas ruralistas.

Para ruralistas como Noêmia Cruz, os sujeitos do Campo eram considerados “avarentos, desconfiados e supersticiosos” (CRUZ, 1936, p.154). Fica evidente ao acompanharmos uma das necessidades de formação docente rural com relação ao conhecimento na área sanitária:

Como “leader” de seu meio, será ainda procurado para intervir em questões que dizem respeito à medicina. O grande prestígio dos charlatães e curandeiros dos nossos bairros reside nessa ilusão, tornada mística pela credence popular, de que eles lhes dão a saúde. A conquista de força idêntica sobre a opinião pública do seu núcleo dependerá, portanto, para o professor, da sua habilidade em prestar socorros de medicina de urgência (MENNUCCI, 2006, s/p).

Além disto, a categoria de trabalho do Campo, construída por um passado de escravidão (elemento que tanto incomodava Mennucci por considerar que este legou ao meio rural um problema com relação ao desenvolvimento econômico marcado por “vícios” típicos dos grupos que formavam a mão-de-obra), de tentativas e efetivações acerca da expropriação do trabalho braçal, também assume ser um elemento distorcido neste atributo ao ideário problemático sobre o Sujeito (Estigmatizado) do Campo.

Com efeito, esta “incapacidade” de cunho mais racional, demonstra não só desprezo em relação aos saberes dos Sujeitos do Campo, como aponta para preconceitos que disseminam a falácia de que as pessoas que habitam as zonas rurais

“não têm aptidão à labuta” ou mesmo considerariam o trabalho menos digno por seu histórico pautado na escravidão. Estes discursos, principalmente o primeiro em destaque, proferido em torno dos indígenas, é reforçado na construção ruralista. Ao abordar a atividade agrícola, Menucci afirma:

E se se quiser um exemplo bem nítido, bem vivo, bem característico da força com que esse preconceito hostil à atividade agrícola atuou sobre a nossa mentalidade, é só volver, ainda hoje, as nossas vistas para certos núcleos da população nativa. No tão falado pendor do nosso caboclo pela vadiagem, cuidam uns encontrar mamparrice pura e outros, moléstia apenas. Será, não duvidemos, doença em muitos casos, mas para mim, muito mais que propriamente indolência ou preguiça, no sentido fisiológico do termo, há, quase sempre, um resíduo da psicologia coletiva, oriundo dessa antipatia pelo trabalho, que se cristalizou em três séculos de tradição.

O nosso horror por tudo quanto pudesse lembrar a pena infamante de escravos foi tão sensível, tão doentio e, humanamente, tão agudo que persistem ainda, por esse enorme Brasil afora, certas aparentes idiosincrasias, às quais debalde se encontraria explicação razoável. A ojeriza pelo milho, apesar de seu grande valor nutritivo, substituído pela mandioca inferior, que o caboclo de inúmeras regiões manifesta até hoje, só tem como motivo verdadeiro o haver sido o angu a base da alimentação do negro do eito (MENNUCCI, 2006, s/p).

Assim, fica evidente o desprezo pelas formas de organização e produção dos povos indígenas. Ainda que possamos identificar a culpabilização acerca da falta de instrução e escolarização voltadas ao campo devido a escravidão, Menucci critica a falta de esforços em determinados produtos rurais devido às memórias vinculadas ao trabalho escravo que podem remeter. Ainda se referindo ao processo de escravidão, o autor menciona que o processo da formação social não partiu de uma organização mais racional do trabalho e, portanto, ficou aquém da construção de um sistema educativo que não compreendesse exclusivamente e abusivamente a cidade. Vejamos:

Quando o instante chegou de fixar o lavrador no campo, os colonos apelaram para o infame recurso da escravidão. Em vez de mandar o homem da cidade para o campo, mandamos buscar o negro na África e reconduzimos assim o problema ao ponto do qual saíra. Os brancos e mamelucos (e logo depois também os indígenas porque não se submetiam com facilidade) ficaram na cidade, cuidando do trabalho, que se poderia chamar nobre ou pelo menos não humilhante. Na zona rural ficou o escravo, animal desprezível, em nada melhor no trato que os semoventes, indigno, portanto, de receber educação e de gozar de maiores cuidados que os estritamente indispensáveis à sua vida vegetativa (MENNUCCI, 2006, s/p).

Uma visão que além de muito triste, que nos causa repulsa e indignação, sobre os negros escravizados, demonstra como argumentação pela baixa qualidade de instrução, vincula-se ao trabalho escravo. Assim, uma organização considerada mais “racional” com relação ao processo educativo no âmbito rural, arraigada ao trabalho junto aos que mais estariam “adequados” – haja vista que segundo o ruralista, caso a mão de obra da produção agrícola não tivesse sua origem na escravidão, a situação das zonas rurais seria outra. O intelectual afirma que o trabalho rural é visto com repulsa pelos próprios sujeitos do Campo devido ao histórico da escravidão. Na linha das “ausências” do meio rural e sobre o que chama de “vícios” do trabalho no Campo:

O homem do campo continua a ter tudo contra si: falta-lhe, na maioria dos casos, a posse da terra; falta-lhe o conforto do ambiente; falta-lhe a educação necessária a realizar, sozinho, a conquista desse conforto. E falta-lhe, já não digo o entusiasmo consciente pela faina pesada a que se entrega, mas a simples simpatia pelo seu esforço denodado em dotar o Brasil das únicas fontes de riqueza a que ele pode legitimamente aspirar (MENNUCCI, 2006, s/p).

Em ambos os aspectos que constituem um discurso de ausência de racionalidade no meio campesino, encontramos um ideal que mesmo contrário à lógica “urbano-industrial” assume um cunho moderno vinculado ao trabalho agrícola. De algum modo, a Pedagogia Ruralista, fruto do ruralismo, no conjunto de suas ações, contribui para a lógica pautada no discurso da “modernização” atrelada ao que passa a ser chamado de “desenvolvimento” a partir da década de 40 e que ganha força após os anos de 1960. No mesmo sentido, os sujeitos trabalhadores do Campo, precisariam buscar tal “modernização” e “desenvolvimento” nas suas práticas produtivas,

Com isso, o primeiro elemento que identifica a constituição de um Sujeito Estigmatizado relaciona-se diretamente com o segundo aspecto o qual se refere à ausência dos recursos tecnológicos como meio de habilidade aos indivíduos do Campo.

Ao apontarmos a definição do Sujeito Estigmatizado como aquele que está apartado do manejo tecnológico, como resultado de um projeto de produção de conhecimento moderno e de uma proposta hegemônica, ambos presentes na concepção ruralista e na própria trajetória da Educação Rural, elencamos dois pontos que repercutem tal identidade. O primeiro deles, é a quase inexistência de projetos educativos inerente à história da Educação do espaço Campesino até o início do

século XX, o que, mais tarde, passa a ser modificado principalmente por meio da educação profissional para o Campo. O segundo ponto, trata do movimento de modernização do Campo cuja base é encontrada no argumento da concepção ruralista. Assim:

A agricultura, que se elevou a preocupação de primeira plana em toda a parte, mesmo em países que chamávamos de bárbaros, como o Japão, continuou aqui os seus métodos ranceiros e primitivos. A crise havia durado mais do que era mister, pois que meio século depois do desastre não dá sinais de que pretenda cessar. Continuam a supor que os trabalhos agrícolas independem de conhecimentos mais fortes que os da rotina e que os meios rurais não carecem de cultura mais sólida da que possuem e que não é sensivelmente melhor que a do tempo da escravidão (MENNUCCI, 2006, s/p).

O autor segue sua crítica à necessidade de projetos políticos em prol de uma concepção agrícola mais situada às potencialidades do país e destaca que na Primeira República, os educadores e reformadores brasileiros não haviam criado uma proposta mais própria do Brasil mas apenas adaptaram ao organismo nacional os processos que se recomendavam lá fora.

Cabe destacar que mais especificamente à compreensão de necessidade em modernizar o espaço do Campo, os Clubes Agrícolas, os quais têm suas ações respaldadas pelo ruralismo, têm destaque. Sua organização estava sob a responsabilidade do Serviço de Informação Agrícola (SIA), vinculado ao Ministério da Agricultura criado em 1940.

O SAI tinha como tarefa a comunicação e a divulgação tecnológica para o meio rural. Com efeito, podemos acompanhar nos discursos ruralistas esta necessidade de tornar os sujeitos do Campo, indivíduos mais aptos ao manejo com técnicas e equipamentos mais modernos. Este serviço também produzia materiais didáticos para a realização de cursos e programas educativos voltados à produção agrícola e, portanto, sua perspectiva de educação mantinha-se atrelada ao ruralismo.

Referente à terceira questão demarcada na construção do Sujeito Estigmatizado do Campo, reconhecemos uma imagem que dissemina a carência de civilidade. Imbricada a esta compreensão, retomamos a função social atribuída à escola ainda com o “otimismo pedagógico” que parece influenciar a história da Educação Rural principalmente junto ao período de reprodução da Pedagogia Ruralista.

Para a transformação de um panorama considerado carregado por “vícios” referentes ao trabalho rural, os intelectuais apostavam na escola como aquele elemento viável à realização e manutenção de um outro projeto de indivíduo rural:

É preciso que a escola, pela sua maneira especial de atuar sobre a mentalidade do educando, faça dele um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado. Deve defini-lo, e, dentro das múltiplas modalidades que uma personalidade pode apresentar, deve classificá-lo como pertencendo a uma espécie inconfundível. Uma raça bem constituída se revela até nos traços fisionômicos e nós podemos sempre decidir, pela simples inspeção visual, a que nacionalidade conhecida pertence um indivíduo desconhecido. Uma escola brasileira deve realizar o mesmo milagre no campo intelectual.

Trata-se de um formidável trabalho de individualização educativa, que visa a fixação de caracteres psíquicos, tendentes, dentro de certo limite, ao estabelecimento de um particular equilíbrio passional coletivo — equilíbrio ideal, já se vê, como a razão, como a saúde — em volta do qual todos os indivíduos flutuem (MENNUCCI, 2006, s/p).

Apesar da crítica em relação a formação ofertada nas escolas rurais anterior as propostas e reformas de cunho ruralista, a escola manteria a função formativa de um sujeito necessário ao progresso, porém, enfatizando tal desenvolvimento para o meio rural. Para tanto, a educação primária articulada ao ensino profissional ganha impulso num contexto o qual vislumbrava um modelo de indivíduo: mais apto ao trabalho agrário, consciente da necessidade de articulação entre a tríade (tão defendida inclusive na formação do professorado do Campo) formada pelas necessidades econômicas (vinculadas à subsistência agrária), pelas questões sanitárias (preocupadas com a saúde das populações rurais) e pelas necessidades espirituais (relacionadas “à ambição”).

Ao criticar a imagem construída em torno do trabalho, o gestor ruralista considera:

Mas a transformação só seria passível de êxito desde que se alteasse o nível cultural do campo, desde, portanto, que mudássemos todo o nosso sistema educativo. Inteiramente voltado para a cidade, para as atividades nobres, o aparelhamento educacional existente visava preocupações de índole diversa das que teria de encarar daí por diante. O lado agrícola, que a escravidão eliminara das cogitações administrativas, teria de obter a primazia do tratamento, abandonando o país a praxe multissecular de relegação e de desamparo a que havia votado a zona rural.

Assim, consideramos que a leitura demarca a necessidade de formação aos sujeitos que vivem e deveriam manter-se na zona rural numa perspectiva que contempla a formação de um sujeito de consciência agrária. Este sujeito estaria habilitado para a realização de um projeto de progresso ao espaço do Campo não só pela “instrução disponibilizada” mas também pelas concepção de civilidade e mentalidade constituída no referido projeto.

Em sentido análogo, Cruz (1936), considera que a população rural não estava habilitada à vida civil, de forma que a escola rural seria capaz de ao menos atenuar certos vícios dos habitantes naquele espaço, “refazendo o seu nível moral, em condições mais elevadas e nobres, concorrendo para a sua felicidade e para o futuro da sua pátria” (Cruz, 1936, p.159).

Ainda sobre este ponto, cabe destacar que mesmo houvesse o discurso da pedagogia ruralista em torno da relevância do aluno da escola rural à economia brasileira, compreendia nas práticas tradicionais de trabalho um empecilho à otimização da sua produtividade. Para Prado (1995), em termos pessoais, durante o Estado Novo, a criança da zona rural era encarada como um elemento problemático ao bom desenvolvimento da prática pedagógica. A autora destaca termos referidos ao público infantil que se configurava como estudantes do Campo, tais como: “distúrbios emotivos e de comportamento”, “pobreza intelectual e do ambiente doméstico”, “promiscuidade causada pelo tipo de habitação”, “exteriorização normal de seus instintos” (Prado, 1995, s. p.).

A autora destaca que “o homem rural era visto à beira da animalidade. A representação que os textos faziam era a de homens e mulheres ignorantes ao extremo, sujeitos a todo tipo de submissão: religiosa, profissional e sanitária.” (PRADO, 1995, s. p.). Assim, ao referir-se aos textos do Congresso da ABE, a pesquisadora evidencia que o sujeito do Campo é caracterizado como um indivíduo incapaz de assumir quaisquer qualidades que fosse. É definido como destruidor de seu meio, pouco afeito à terra, sem conhecimento do valor da agricultura, entregue aos vícios, detentor de força física e baixa potencialidade intelectual.

A pesquisadora registra que este sujeito” era visto como triplamente incapaz: não sabia e não podia cuidar de sua saúde, de reger seu trabalho no sentido de torná-lo produtivo ou viver conforme valores civilizados” (PRADO, 1995, s.p.). Evidente que esta compreensão conclama um Estado autoritário carregado de paternalismo.

Concomitante a uma visão repleta de sujeições, o indivíduo do Campo é entendido como um sujeito passivo, pronto a ser moldado conforme as aspirações do projeto escolar que se executava com suas bases pedagógicas ruralistas.

Com efeito, a escola era construída em torno do ideal de fixar os cidadãos ao espaço rural, formando igualmente um ideário de sujeito a ser preparado para o cuidado com a terra, o que asseguraria o abastecimento e alimentação dos grupos populacionais. O ensino era o responsável pela formação de um indivíduo capaz de sair de sua zona de “atraso” com relação às técnicas de produção.

Deste modo, Prado (1995) salienta que o sujeito do Campo deveria aproveitar com eficácia as possibilidades econômicas de sua região considerando as consideradas melhores medidas técnicas, higiênicas, agrícolas e sociais. Este camponês deveria cooperar para o desenvolvimento industrial e econômico e, portanto, as habilidades a serem desenvolvidas pelo projeto educativo o capacitariam para tanto.

Com relação ao quarto aspecto identificado na construção de uma imagem estigmatizada do sujeito do Campo, com base numa frágil vinculação com o território de origem, elencamos a relação entre êxodo e escolarização. Para a Pedagogia Ruralista, a escola vigente ainda sobre os resquícios do modelo imperial e mesmo ao início da República, ainda era responsável pela saída dos sujeitos das zonas rurais para migrarem as cidades. Junto a esta compreensão, dados os modelos escolares embasados em aspirações de ordem urbana-industrial que os ruralistas criticavam, os sujeitos do Campo eram encarados com a necessidade de reforçar seus laços com o espaço físico. Assim:

E isso fará acabar com aquele doloroso estado de alma que Alberto Torres anatematizava nos homens deste país, estado de alma que se vem eternizando no Brasil e que fez sempre com que os nossos lavradores se entregassem à exploração da terra com a sanha de um verdadeiro saque à natureza, como legítimos preadores de fazendas e de propriedades agrícolas, depois de haverem sido preadores de índios e de negros, de ouro e de pedras preciosas. A preocupação do conforto do campo só pode nascer em quem o ame e venere e cultue. E só pode nascer através de uma constante obra educativa, persistente e tenaz como um apostolado (MENNUCCI, 2006, s/p).

Na crítica em relação à escola primária situada no espaço rural, Torres (2002) ao abordar que a mesma trata de “um sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”, reitera uma imagem do sujeito do Campo estigmatizada com o aspecto de fuga e sem pertencimento ao seu



território. À escola do projeto ruralista, como já delineamos, caberia as responsabilidades de fixar estes sujeitos. A respeito:

Lembraram-me, durante as conferências, a ação do serviço militar, que também concorre para chamar a gente do campo às cidades. De regra, o camponês sorteado e convocado às armas, não volta mais para o seu meio de origem. A observação é exata, mas disso não cabe a culpa ao serviço militar, e, sim, à obra educativa, que não soube fixar os alunos ao ambiente em que nasceram (MENNUCCI, 2006, s/p).

Consideramos que estas leituras, apesar de atribuírem à escola, a responsabilidade pela saída dos sujeitos do Campo, contribuem para uma imagem “desertora” dos povos do Campo. Em primeiro lugar, apesar de concordarmos com a descontextualização escolar no Campo naquele período, consideramos que para que houvesse tamanha responsabilidade da escola frente ao êxodo rural, a maioria das famílias que migravam para as cidades deveriam ter tido acesso a escolarização – o que não era uma realidade no século passado. É evidente que a saída do Campo rumo à cidade ocorre por uma relação complexa que abarca poder público, poderes locais e interesses econômicos, que, ao estarem em desencontro com a vida das populações das zonas rurais, impactam na vida social destes sujeitos.

Em segundo lugar, os cidadãos que tinham acesso à escola na primeira fase republicana, de modo geral, eram crianças de família ligadas ao trabalho agrícola, representando apenas uma parcela dos sujeitos vinculados ao Campo. Os povos indígenas, por exemplo, eram desconsiderados nos processos de formação ficando ainda mais à margem dos intentos deste escopo. O que permanece sendo uma característica da proposta ruralista ao não especificar a multiplicidade dos habitantes do Campo.

De maneira mais ampla, o que compreendemos é que o Sujeito Estigmatizado tem o respaldo de uma lógica que promove o ser humano a um patamar da consciência como fim que, inautêntico de despir-se dos outros elementos que o constituem, não atinge o patamar de emancipação que a modernidade anunciava. Pelo contrário, reforça e legitima a manutenção de uma sociedade que fragmenta os humanos entre si, da natureza, do mundo. Um projeto que ao se consolidar no espaço do Campo, o reduz, apequenando, igualmente, os sujeitos que nele se constituem.

### **3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS SUJEITOS COMO HORIZONTE COMPREENSIVO**

Buscamos compreender a proposta da Educação do Campo, bem como suas concepções de sujeito do Campo, a partir de um horizonte hermenêutico fenomenológico. Neste processo compreensivo, consideramos que a proposta reivindique a ampliação da concepção de Campo. Neste viés, a partir das leituras realizadas, consideramos remontar sua trajetória a partir do corte epistemológico que anuncia estar em oposição ao ideal hegemônico, e, busca contrapor as bases ruralistas.

Por estes motivos, não poderíamos falar da concepção em evidência a partir da trajetória da Educação Rural, a não ser pelo fato de que esta última é compreendida em modelo antagônico aos valores indicados pela Educação do Campo enquanto movimento social popular. Para a Educação do Campo ser resistência à Educação Rural representa um elemento central em seus discursos e aspirações.

Após identificarmos as concepções e o trajeto da Educação do Campo, levantamos os grandes marcos que são entendidos como alcances no âmbito das políticas públicas no que se refere à garantia dos direitos dos povos do Campo com relação à educação. Estes marcos, simbolizam a luta das camadas populares do Campo e são alimentadas pelas diretrizes de emancipação, justiça social e equidade.

Destacamos, então, as propostas pedagógicas em torno destes direitos garantidos, na luta pela sua manutenção e na busca por outros elementos que historicamente foram negligenciados na lógica opressora aos povos do Campo. As Pedagogias do Campo, têm em comum a busca pela construção pelo e com os sujeitos que vivem, habitam e trabalham no Campo; assim, buscam contemplar especificidades que ao longo da História foram vistas às margens da produção do conhecimento.

Para finalizar o capítulo, apontamos os desafios que a Educação do Campo se depara, os quais apontam para a relação com o Estado.

#### **3.1 Semeaduras e nascentes: Concepções e História da Educação do Campo**

Para compreender a Educação do Campo, destacamos seu conceito por meio dos propósitos deste movimento junto aos agentes construtores do projeto, tendo

enquanto concepção educativa a Educação Popular e as compreensões sobre a proposta a partir da organização de movimentos sociais populares do Campo.

Ao realizar uma análise sobre a educação escolar no espaço do Campo, Ribeiro (2000) diferencia dois tipos de escola, definidos a partir das propostas de educação: enquanto a escola tradicional rural possui um modelo imposto por políticas públicas dirigidas ao agronegócio, portanto visando as demandas do sistema capitalista, o qual parte da dicotomia entre cidade e campo, a escola do campo é construída por trabalhadores(as), de forma em que não se fecha e não se apresenta como imposição.

Como segundo aspecto que diferencia esses dois modelos, o primeiro modelo tem como finalidade a lógica da produtividade – pois apresenta o campo enquanto espaço subordinado à cidade –; já a escola básica do campo, assume a responsabilidade de formação dos(as) trabalhadores(as) rurais, a fim de respaldá-los(las) para a superação dos desafios da produção no contexto contemporâneo. Esse processo formativo articula-se com a coletividade na lógica da solidariedade humana. Por fim, a autora destaca:

Currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria que pode ser descartável e flexível em tempos de desemprego estrutural e tecnológico. Para a escola do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se em base curricular, em que se articulam a produção de vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta de escola básica do campo pensa a produção de conhecimento a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido (RIBEIRO, 2000, p.4).

Com essa ênfase aos sujeitos trabalhadores, destaca-se a importância do reconhecimento e abertura aos saberes que são construídos por meio das experiências de se viver no campo.

Pires (2012) aponta que a Educação do Campo nasce das lutas dos povos desse espaço. No final do século XX, ao se depararem com a ausência escolar, os movimentos sociais, que vêm se constituindo como agentes principais em luta pela terra e, ampliando essa busca, foram realizando alternativas a essa ausência por meio: dos Centros Familiares de Formação em Alternância; das Escolas da Roça; das práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); enfim, de experiências dos movimentos de educação de base com as diversas experiências de

Educação Popular (presentes, por exemplo, nas atividades educativas das Comunidades Eclesiais de Base). Nessa ótica, consideramos que a Educação Popular enquanto concepção é um importante fundamento da Educação do Campo.

Com respeito à Educação Popular, compreendemos seu propósito a partir de Brandão (2006) e Freire (1987; 2002). Neste sentido, consideramos que tal educação seja uma construção junto às camadas populares, a partir de seu contexto com o propósito de transformação política e social, tendo como foco a disputa pelo exercício à cidadania. Neste sentido, “A educação Popular, postula, então, o esforço de mobilizar e organizar as classes populares com o objetivo de conceber um poder popular” (FREIRE, 2002 p. 51). Com isso o empoderamento dos sujeitos proporciona mudanças significativas no contexto social, visando à transformação radical no sentido das desigualdades e injustiças sociais.

Assim, a Educação Popular compreende intencionalidade emancipatória. Esta emancipação ocorre por meio do diálogo que conduz os sujeitos à visão crítica acerca das relações sociais de produção que perpetuam discursos e práticas, as quais tendem a homogeneizar os educandos. Com base nesta visão instigada por meio das práticas educativas populares, os sujeitos buscam sua autonomia em comunhão, de forma a partilhar saberes e fazeres, a fim de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades, crenças e produtores de sua trajetória. Assim,

Educação popular é aquela que, ao longo da História da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito, e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas. (BRANDÃO, 2006, p.10)

Assim, consideramos que a Educação Popular não se conforma em aceitar respostas fixistas e fatalistas que tendem a perpetuar desigualdades. Com isso, os sujeitos envolvidos nesse processo questionador tornam-se protagonistas do enredo social, instigando mudanças e rupturas por meio de sua *curiosidade epistemológica* – exercício este que leva à criticidade.

Ao reivindicar a Educação Popular como uma *Pedagogia do Oprimido*, é interessante destacar os elementos fundamentais para a abordagem dessa pedagogia da libertação, a qual só pode ser construída com, e não para, o oprimido.

Freire (1987) apresenta a relação entre desumanização e humanização ao ressaltar a possibilidade da vocação ontológica do *ser mais*: na medida em que o sistema reproduz processos de opressão e alienação, desumanizando os sujeitos, a negação dessa condição, expressa nas lutas em busca de uma outra lógica, que não a do mercado, demonstra a infinitude do ser. Esse ser, inacabado, inconformado com sua condição (de *ser menos*), portanto consciente de tal situação no mundo, ao realizar os enfrentamentos dessa concretude, protagoniza um duplo processo: o de denunciar a realidade e o de anunciar outras possibilidades de fazer-se **no** mundo e de fazer **o** mundo. Assim:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 1987, p.17)

Neste horizonte, o processo de humanização é possível, sobretudo necessário, na busca pela superação da sociedade de classes. Mas qual seria o fermento para essa superação? É viável uma superação da contradição opressores-oprimidos? É impossível a libertação do oprimido pelo opressor. O opressor também desumanizou-se no caminho, qualquer tentativa de libertação do oprimido pelo opressor é falsa generosidade. Desta forma, é na luta que o oprimido encontra possibilidade de vir a *ser mais*, o mesmo não ocorre com o opressor. É no enfrentamento pela superação da alienação, da opressão, que o sujeito realiza o processo de humanização, é um projeto “para si” e “com o outro”.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p.17)

Com efeito, a negação da falsa generosidade ocorre na busca pela “restauração da humanidade”. Um caminho que só pode ser feito pelos expropriados, esfarrapados do mundo, que, a partir da consciência histórica, encontram, na práxis, pensando sobre as ações e encontrando novas formas de agir, no horizonte da transformação, a

possibilidade emancipatória. É nesse percurso que se faz urgente uma Pedagogia do Oprimido, já que é:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p.18)

Se os homens estão em constante transformação, o movimento dialético também está presente no campo da educação, ao menos na educação que se pretende libertadora; negadora da reprodução das exclusões, dos mecanismos que apequenam os atores sociais e das injustiças perduradas historicamente. Ora, se a luta exige consciência, é nela que essa consciência se constitui, viabilizando o indivíduo a vir-a-ser. A Pedagogia do Oprimido é um caminho que, trilhado no coletivo, auxilia os sujeitos a compreenderem que seu objetivo não se pauta na identificação com o opressor, quando se entende não mais oprimido e tornando-se, assim, um "novo indivíduo" - porém, agora, opressor.

Essa mesma pedagogia deve auxiliar sua transformação no sentido emancipatório, no qual, daí sim, um processo que além de reconhecer sua condição, transforma de maneira libertadora. Do contrário, a "sua aderência ao opressor não possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida" (FREIRE, 1987, p.18).

No entanto, Freire aponta para a responsabilidade que delega a liberdade. Ressalta o "medo da liberdade", já que, ao conquistar a liberdade, para não cair no risco de apropriar-se da lógica do antigo opressor, é necessário romper os grilhões da *prescrição*: a manutenção dessa liberdade requer uma nova postura; daí a necessidade da autonomia, do protagonismo dos sujeitos para dizerem a "sua palavra". A ideia do "parto" é uma metáfora utilizada no texto, a qual demonstra a ideia de um processo capaz de chegar à superação da condição de grupos antagônicos: "A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (FREIRE, 1987, p.19).

Deste modo, a solidariedade para com os grupos oprimidos, decorre do reconhecimento de tais sujeitos enquanto homens de sangue e carne, que tiveram suas falas abafadas, seus direitos tolhidos e, para além disso, essa solidariedade emerge da existência que indica mudanças desses processos opressores. Ou seja, é

somente na e pela práxis que deixamos de falar em sentimento solidário e passamos a luta pela libertação. Assim, Freire destaca a objetividade e a subjetividade como um par dialético necessário à mudança: "Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela" (FREIRE, 1987, p.21). Essa, portanto, constitui-se como a práxis autêntica.

Ao criticar o subjetivismo, Freire apresenta um mecanismo utilizado pelas classes dominantes: o da "racionalização" construída por uma falsa realidade que distorce a visão sobre os oprimidos. Com efeito, torna-se imprescindível reconhecer o mundo da vida, pois é esse envolvimento que torna possível a ação humana. Esse processo não significa explicação sobre a realidade das massas, mas exige o diálogo com e entre os oprimidos.

Esses momentos demonstram o empoderamento anunciado por Freire. Um poder que não consiste em apropriar-se da lógica do opressor, mas que inaugura uma autonomia necessária ao oprimido, no sentido de ser criativo de novas formas de vir-a-ser, as quais neguem a cultura da dominação.

Neste viés, enfatizando o primeiro momento de tal busca, de desvelamento do mundo, é fundamental atentar para as distintas concepções sobre as representações dos oprimidos: compreende-se a pertinência de negar as projeções realizadas pelos opressores acerca dos oprimidos, as quais são embasadas nas imagens de violência, a qual, em verdade, demonstra a reação dos oprimidos em relação à violência dos opressores. No entanto, essa reação dos oprimidos, se realizada de forma libertadora, não reproduzirá a lógica do opressor e, com isso, libertará tanto os oprimidos quanto os opressores.

Logo, ao abordar a situação concreta da opressão, Freire ressalta que, na superação da contradição opressores-oprimidos, o opressor, ao perder o poder de manter a situação antes instalada, compreende-se enquanto oprimido, pois historicamente aprendeu a se reconhecer através do outro enquanto *ser menos*. Neste viés: "Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos" (FREIRE, 1987, p.25).

Contudo, esse reconhecimento de si mesmo pelos opressores pauta-se no *ter* e não no *ser*; ou, se, para eles, o *ter* é *ser*, não compreendem que todos devem ter o direito de *ter* e de *ser*. Os opressores, em sua ânsia de posse, tendem a compreender o outro como "coisa". Para a libertação dos opressores, é necessário reconhecer o

outro enquanto sujeito, pois, crer no povo é fundamental para uma transformação revolucionária. Esse processo requer mudança de postura dos sujeitos, haja vista que as ações devem ser constantemente revisadas.

O sujeito oprimido, precisa reconhecer-se enquanto tal, porém, para libertar-se, necessita buscar essa superação com a possibilidade de transformação da realidade, o que é uma postura negadora do fatalismo, o qual tende a *desproblematizar* a realidade e o futuro. O fatalismo está vinculado a uma consciência mágica ou mística, que não condição ontológica dos oprimidos, mas fruto da opressão. Da mesma forma, é decorrente da opressão o desejo de estar no lugar do opressor que coexiste com a repulsa de sua postura - a chamada *consciência colonizada*. Outro efeito causado pelos atos opressores é a *autodesvalia* dos oprimidos. Percebemos que esses são alguns mecanismos que propiciam a continuidade de lógica de domínio.

Deste modo, por meio da tomada de consciência, em seu âmbito crítico, é que se torna viável uma transformação revolucionária. Não é possível uma mudança apenas em esfera intelectual, como não é realizável uma transformação verdadeiramente libertadora no âmbito da ação pela ação, através do ativismo. Freire destaca a necessidade de postura praxiológica. Assim

(...) nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada (FREIRE, 1987, p. 30).

Com isto, essa unidade encontra na coletividade possibilidade de realização. Freire destaca o caráter eminentemente pedagógico da revolução. Portanto, a libertação só pode ocorrer com a partilha, experiência e construção coletiva entre os sujeitos: "Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento." (FREIRE, 1987, p.31).

Neste horizonte, da busca pela recriação da realidade e do conhecimento, encontramos o significado de engajamento: expressão que ganha rosto em meio a um processo de diálogo entre os homens oprimidos e entre aqueles solidários com tais sujeitos em busca pela retomada do direito de ser mais.



Assim, o processo de humanização é possível sobretudo necessário, na busca pela superação da sociedade de classes e faz parte da concepção da Educação Popular. Outro elemento basilar que constitui essa perspectiva é a educação enquanto ato político. Freire ao longo de sua vida e obra afirma que a Educação deve estar ancorada num projeto de sociedade na qual humaniza os sujeitos de forma em que a leitura da palavra precisa articular-se à leitura de mundo.

Ao reconhecermos a Educação Popular como um fundamento presente na construção conceitual da Educação do Campo, consideramos uma obra importante para o campo pedagógico nesse caminho: "Por uma Educação do Campo" demarca o nascimento de projeto que emerge dos(as) trabalhadores(as) do Campo enquanto protagonistas por meio de suas organizações sociais.

Arroyo, Caldart e Molina (2009), ao prefaciarem sua obra, que teve a primeira edição em 2004, destacam alguns elementos pertinentes à questão da Educação do Campo: O silenciamento e esquecimento sobre o rural por parte dos órgãos governamentais, núcleos de incentivo à pesquisa, centros de pós-graduação e dos estudiosos no âmbito social; o clamor da terra enquanto resistência contrário a essa tendência do esquecimento, o qual é representado pela mobilização dos sujeitos do Campo; a usurpação dos direitos, demonstrado pela negligência quanto ao direito à educação.

Os autores realizam uma crítica pertinente, a qual, ainda hoje nos mantém em sinal de alerta para compreender a proposta da Educação do Campo. Indagam os motivos pelos quais "nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista, conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação" (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 11).

Junto a esse questionamento, os autores sugerem que esse fenômeno pode estar atrelado a questões do ideário do Campo, constituído por um olhar que inferioriza o espaço rural. Esse movimento possibilita a problematização das questões do Campo desde um olhar de âmbito cultural, contudo os autores imergem no contexto socioeducacional para a elaboração de sua análise:

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador que está se

dando especialmente nos movimentos sociais do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 12) Grifo nosso.

Com a inferência acima, destacamos o cuidado da Educação do Campo para com os sujeitos que constituem o espaço campesino. As ações coletivas desses sujeitos, portanto, são consideradas em vista das práticas dos movimentos sociais dos espaços rurais, os autores ressaltam a necessidade para o pensamento pedagógico de considerar os sujeitos do processo educativo enquanto pessoas ativas na sua formação.

Cabe sublinhar que pensar uma educação junto aos grupos que constituem o espaço campesino, exige compreender os processos particulares das populações do campo a fim de que se possa reconhecer tais especificidades e fomentar a postura crítica nesses contextos. Desse modo, Caldart (2007) expõe que, para discutir Educação do Campo é preciso considerar três questões: A tríade Campo – Política Pública – Educação; o problema da fragmentação da luta de classes ao entender-se que a Educação do Campo é assumida enquanto especificidade; e, a temporalidade diversa e coexistente da Educação.

Sobre a primeira questão analisada pela autora, ressalta-se o quanto são feitos deslocamentos da formação originária de Educação do Campo para corresponder a interesses específicos de elementos e sujeitos que realizam o debate em torno desse tema. Ou seja, quando essa categoria se apresenta por meio de secretarias, coordenações ligadas ao governo, preceitos legais, cursos e linhas de pesquisas, corre-se o risco de deixar de fora o Campo e seus sujeitos:

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (CALDART, 2007, p. s/n).

Com base nas situações apresentadas acima, é possível afirmar a necessidade de conceber a Educação do Campo por meio do diálogo entre os elementos Campo,

Políticas Públicas e Educação. Assumir essa postura é reconhecer a história da Educação do Campo, a qual nasceu como mobilização de movimentos sociais em prol de uma política educacional construída com os povos do campo. Foi um processo que emergiu das manifestações dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária junto às resistências de comunidades do campo para manterem suas escolas (CALDART, 2007).

Sobre o problema da fragmentação oriunda da especificidade da Educação do Campo e dos discursos que são proferidos em torno da mesma, a autora coloca que em decorrência dos deslocamentos da tríade, anteriormente exposta, ocorre um reducionismo ao afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo) se os sujeitos que trabalham e vivem do campo não entrarem como parâmetros na construção da teoria pedagógica (CALDART, 2007). Assim:

A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2007, s.p.)

Com efeito, compreende-se a pertinência de ampliar as questões pontuais, locais e proferidas enquanto específicas; é preciso lançar a crítica para o campo da universalidade, a qual deve ser compreendida como plural, com a construção solidária, negando quaisquer que sejam os processos de homogeneização.

A Educação do Campo não deve ser restrita com o propósito compensatório. Ainda não são uma realidade geral e ampla as transformações na Educação do Campo, mas caso fossem, não bastariam as reformulações *para* o campo (curricular, estrutural, de calendário, pedagógica...); além de ser uma proposta que parta dos povos do Campo, é necessário trazer essa discussão de forma ampla para a sociedade.

Já o terceiro elemento necessário para a concepção de Educação do Campo, Caldart (2007) aponta que existem três momentos nesse tema: o da negatividade; da positividade; e o da superação. A negatividade ocorre quando se rejeita a ideia de que o camponês é “atrasado” e com um futuro fadado à pobreza, à falta de recursos e à ausência de escola.

A positividade é a ação da denúncia ao se propor mudanças práticas para que o discurso naturalizado sobre o espaço do campo seja descartado. (Um outro passo em direção à construção de uma nova pedagogia, crítica, capaz de superar o fatalismo presente nos discursos dominantes). A superação é o momento da transformação do contexto. Esses tempos ocorrem simultaneamente e isso demonstra a contradição que não pode ser negligenciada ao falar-se em Educação do Campo, pois,

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os 'pobres do campo' e com suas organizações e lutas sociais. Porque é destes sujeitos (que hoje "lutam pra deixar de morrer") que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para "além do capital" (CALDART, 2007, s.p.).

Assim, há a esperança de que os sujeitos do Campo, das comunidades tradicionais, possam buscar por meio da educação escolar formas de superar os problemas gerados pelos efeitos do capital, que subalterniza, subproletariza e fragmenta. Essa superação não ocorreria por meio da saída das comunidades em busca pela empregabilidade, mas sim lutaria contra a invasão da lógica mercadológica no espaço tradicional. Buscariam, ainda, esses sujeitos, alternativas dentro da própria comunidade de melhorias no que concerne ao seu trabalho.

Esse movimento aponta que a educação capitalista, sua formação fragmentada de cunho tecnicista e unilateral, deve sofrer o contraponto através da construção da classe trabalhadora por seu projeto educativo na perspectiva emancipatória, partindo de uma formação omnilateral (Trindade e Vendramini, 2011).

Com efeito, torna-se inviável tratar da Educação do Campo sem considerar a analogia do trabalho humano e suas relações sociais; haja vista que as pessoas intervêm no seu meio social por intermédio do trabalho, "modificando a própria existência e sua essência; com isso altera sua consciência e conseqüentemente, seu pensamento nos diversos aspectos" (BORGES, 2012, p. 78).

Neste rumo, a proposta preconiza uma educação mais completa, a qual não se restrinja a sanar as exigências da produção e acumulação. É preciso ultrapassar os sentidos mercadológicos da educação, não obstante se reconhecer a responsabilidade do poder público ao tratar da educação presente no campo.

Ao conceber essas relações que se estabelecem por meio da ação do trabalho no espaço rural, compreendemos que este está diretamente vinculado a um dos objetivos da Educação do Campo:

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna e respeitadora dos limites da natureza (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 13).

Reconhecemos que a Educação do Campo tem enquanto preocupação o trabalho da agricultura, de maneira a repensar o manejo com a terra, num sentido mais horizontal e solidário: entre os indivíduos, assim como junto à natureza. Assim, é que compreendemos o quanto o trabalho vinculado a agricultura destaca-se na proposta da Educação do Campo. Para esses autores, outro objetivo da proposta em evidência, no campo das políticas públicas educativas, refere-se ao entendimento dos povos do campo enquanto ponto de partida para a constituição da mesma. É esse o olhar que garante o caráter popular dessas políticas, assim como sua articulação com um projeto nacional e do Campo. Neste sentido destaca-se:

a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 15).

Torna-se fundamental registrar que o projeto educativo do Campo, apresentado por Arroyo, Caldart e Molina (2009) vai sendo constituído junto à dinâmica dos movimentos e conferências sobre essa temática nos períodos de 1998 e 2002. Contudo, temos como um marco ao final de 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Trata-se de um evento organizado pelo MST em parceria com universidades públicas, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Naquele contexto, cria-se a articulação “Por uma Educação do Campo”, que organizou a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Os autores destacam, na obra que organizaram, algumas produções realizadas em importantes encontros sobre a temática da Educação do Campo: um texto

preparatório à I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo; outro escrito fruto de uma das palestras centrais dessa primeira conferência intitulado "A Educação Básica e o Movimento Social do Campo"; um terceiro documento "A escola do Campo em Movimento", o qual destaca as experiências das escolas no MST; as "Diretrizes de uma Caminhada" fruto da aprovação em 2002 do Conselho Nacional de Educação do Campo; e, por fim, apresentam um texto resultante de uma exposição no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo (2002), o qual destaca os traços de uma identidade em construto.

Mediante isso, buscamos registrar alguns pontos relevantes na elaboração da proposta que esses textos constituem em cada um dos mesmos. Com relação ao primeiro texto, o qual foi redigido em 1998, por Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), fica evidente seu teor de denúncia ao descaso com o meio rural, fruto de um olhar desenvolvimentista que compreende o país enquanto um mercado emergente por meio de seus espaços urbanos, relegando os povos do Campo ao esquecimento. A escrita aponta a política de assentamentos do governo federal vigente na época, como omissa à questão agrária nacional o qual ofertava apenas uma política social frágil de assentamentos na tentativa de amenizar os conflitos possíveis de desestabilizarem sua hegemonia.

A leitura demonstra o objetivo principal da I Conferência, a qual buscava realocar o rural e a educação vinculada a esse espaço na agenda pública do país. Esse movimento concebe a educação no espaço campesino como direito e como uma estratégia inclusiva ao desenvolvimento nacional. Como vemos:

Queremos ressaltar que este nos parece, de fato, o grande desafio que nos coloca o atual momento histórico: pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. E, na nossa opção, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2009, p. 22).

Apesar de reivindicar a pauta em destaque, vinculada à necessidade de incluir os sujeitos do Campo no processo de desenvolvimento nacional e abrir espaço ao desenvolvimento humano - sugerindo que fosse ultrapassado o sentido econômico que parece estar arraigado à crítica realizada - o documento não problematiza de forma mais enfática como esse desenvolvimento é considerado na luta por uma Educação do Campo.

Contudo, relembramos que é um texto parte da conjuntura da década de 90, um período em que os desafios do neoliberalismo estão muito presentes na sociedade brasileira. Além disso, por tratar-se de um movimento inicial na esfera mais ampla do país, a escrita bem demarca seu caráter provisório e aberto a reedições de acordo com os desdobramentos da discussão ali instigada.

Os articulistas ressaltam a necessidade de compreender qual concepção educativa estava presente nos espaços rurais, atentando para a necessidade de realizar uma educação nesses contextos, a qual seja alternativa, sobretudo vinculada ao processo de formação humana, a qual possibilita a intervenção social dos sujeitos que a constituem. Neste sentido, traz-se como foco a educação básica. A escolarização, diante da proposta de Educação do Campo, segundo o texto, não pode estar descolada dos outros espaços educativos, mas deve ser encarada enquanto direito fundamental dos povos que compõem o Campo.

Assim, cabe registrar que o texto, ao propor a discussão em torno da Educação do Campo remete-se aos processos educativos que se voltam ao "conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural" (FERNANDES, CERIOLO, CALDART, 2009, p.25).

Como já vimos, ao abordar a categoria do Campo, a Educação do Campo também afirma contemplar as diversas sociedades que constroem o espaço do Campo - desde a primeira conferência temática nacional. Entretanto, uma nota de rodapé no texto aponta a existência de uma lacuna frente à especificidade da questão indígena, a qual, ao nosso ver, é uma lacuna que se estende no que diz respeito aos outros povos que não os agricultores familiares<sup>26</sup>.

O documento evidencia a necessidade de dar início a um diálogo mais abrangente na esfera social do país, no qual sejam destacados os cuidados de uma educação junto ao Campo nos eixos das políticas públicas, concepções e métodos pedagógicos. Sobre o contexto no qual a proposta emerge, Fernandes, Cereoli e Caldart (2009) ressaltam o avanço da lógica capitalista e as relações de desigualdade emergentes dela. Pontuam que as relações entre o campo e a cidade se dão pela via

---

<sup>26</sup> Contudo, os autores ressaltam que um dos propósitos é compreender uma educação básica do Campo de acordo com os interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos grupos que habitam e trabalham no Campo, de maneira a atender suas diversidades culturais e históricas.

da submissão, no que se refere ao desenvolvimento brasileiro, e destacam a situação vivenciada pelos pequenos agricultores, os quais lutavam por uma política diferenciada para a agricultura familiar. Esse tipo de agricultura era então entendido pelo governo enquanto moderna, se estivesse relacionada ao mercado e direcionada para a obtenção de renda; caso estivesse vinculada à subsistência, era encarada como atrasada. Esse movimento de algum modo atinge a proposta que se buscava

Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo os novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e, por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela se combinem. (FERNANDES, CEREOLI, CALDART, 2009. p. 33).

Consideramos, neste apontamento, um caráter reformista, haja vista que o texto, apesar de realizar a crítica frente ao modelo econômico pautado no sistema capitalista, reconhece o interesse de organizações que fomentam essa mesma lógica. Sabemos que há o investimento desses órgãos frente a projetos educativos e projetos vinculados ao meio rural, contudo sabemos também que os mesmos reproduzem uma lógica opressora ao estarem articulados as demandas do mercado capitalista. Nos parece que a proposta de Educação do Campo demonstra uma contradição que deve ser considerada para a compreensão dos desafios que a mesma enfrenta.

Logo, os autores realizam um panorama acerca da educação básica no campo, o qual demonstra o descaso frente a essa questão por meio da escassez de dados tanto dos órgãos governamentais quanto por parte dos estudiosos<sup>27</sup>. Cumpre registrar o que mais tarde Arroyo apontaria: que a “realidade da Educação do Campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida. Assumi-la na agenda pública exigirá como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento” (ARROYO, 2004, p.54).

Deste modo, ao conceber a terra enquanto primeiro direito em luta da Educação do Campo, compreendemos como o trabalho junto a terra torna-se importante para a proposta de educação em vista.

---

<sup>27</sup> Portanto, os dados utilizados pelos autores têm como fonte pesquisas do IBGE entre 1995 e 1996.



Considera-se ainda muito pertinente essa colocação, pois ainda existem visões estereotipadas sobre as pessoas do campo e seu contexto. Por trás de representações preconceituosas como o campo sendo o lugar do “atraso”, “caipira”, “estagnado”, entre outros, há o ingênuo pensamento de que o campo mantém-se isolado do mundo urbano e de qualquer influência “externa” – como se existisse um “dentro” e um “fora”. É necessário romper com essas visões e conhecer esses espaços é um caminho para tal desconstrução.

Feita esta consideração, retomamos o painel destacado por Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), o qual é composto por altos índices de analfabetismo, a exclusão de crianças que deveriam estar cursando o Ensino Fundamental e baixos números de matrículas no Ensino Médio, um crescimento tímido nas matrículas da Educação Infantil, contudo sem a devida atenção à primeira infância. Além disso, os autores apresentam os problemas quanto à valorização do magistério, bem como as dificuldades vinculadas à formação docente.

Com esse destaque sobre o silenciamento do Estado quanto às políticas públicas educativas no campo, os autores colocam que a Educação do Campo vinha demonstrando possibilidades por meio da organização da população rural. Essas experiências partiam das Escolas-Famílias Agrícolas (destinadas aos filhos e filhas de agricultores), as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos pelo Movimento de Educação de Base (MEB), as escolas dos assentamentos do MST e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e a luta dos povos da floresta e dos indígenas por uma escola vinculada.

Assim, podemos realizar a leitura de que no movimento de cunho mais pedagógico acerca da construção da Educação do Campo, os movimentos sociais populares do campo têm uma relevância fundamental para a constituição da proposta que buscava ser realizada e aprofundada. Esses movimentos demonstram experiências inerentes ao processo inicial da constituição de um projeto, o qual buscava ampliar seu diálogo junto aos sujeitos que constituíam o rural enquanto meio de vida, cultura e trabalho.

Compreendemos que essas ações coletivas realizavam um enfrentamento a uma série de desafios que compunham a realidade brasileira ao final da década de 90, os quais ainda são muito visíveis no atual cenário nacional e que são mencionados no texto: concentração da riqueza e terra; dependência externa; dominação do capital financeiro; Estado a serviço de um grupo elitizado; monopólio da imprensa; latifúndio

improdutivo; bloqueio cultural à produção de saberes do Campo; e a questão de uma fragilidade ética — vinculada, sobretudo à dominação dos valores mercadológicos em detrimento dos valores humanos.

Ainda na análise compreensiva deste primeiro texto, apresentado na obra "Por uma Educação do Campo", destacamos que os autores registram a necessidade de realizar um projeto popular de desenvolvimento do Campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) apontam que, até o final da década de 90, o que se compreendia por desenvolvimento ainda estava arraigado a uma concepção das elites, que apostavam no uso de fertilizantes, articulação com o mercado que funcionava expulsando assalariados e concentrando a propriedade latifundiária. Dessa forma, com um processo de modernização conservadora que esmaga os pequenos agricultores — principalmente os de subsistência — seria urgente uma reversão desse entendimento com relação à esfera de desenvolvimento do Campo.

Os autores retomam as pertinências da elaboração de uma proposta específica dessa escola: a) a desmistificação, compreendida nas experiências das escolas nos espaços campestres, de que a escola do campo deve ser encarada enquanto um fragmento residual da educação tendendo ao seu fim; b) o vazio pedagógico quanto às práticas educativas vinculadas ao sujeito do Campo - exceto a contribuição da obra freiriana; c) necessidade de retratamento com esses povos entendendo a dívida histórica como agravante dos processos opressores; d) baixos índices de atendimento à educação básica no Campo; e) urgência em partir de um projeto educativo contextualizado.

Por fim, o texto evidencia alguns pontos acerca das concepções e princípios de uma escola do Campo, os quais agrupamos nas seguintes possibilidades:

1) para a constituição desse projeto é preciso compreender o lugar social que a escola ocupa, entendendo que um projeto educativo precisa estar articulado a um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que viabilizem um desenvolvimento econômico social e igualitário — combinado com reforma agrária e transformações na política agrícola;

2) identidade cultural do Campo e postura política como componentes de seus fundamentos;

3) os princípios devem ser encarados enquanto processo e valores a serem construídos - contrapondo uma visão fixista;

- 4) compromisso ético e moral com os envolvidos no processo de construção dessa escola (considerando seus saberes e necessidades);
- 5) compromisso com a intervenção social e com a formação para o trabalho no Campo;
- 6) compromisso com a cultura, memória e história dos povos camponeses;
- 7) ampliação do acesso às escolas (tanto em qualidade quanto em quantidade);
- 8) participação das comunidades e dos educandos (superando a democracia representativa) nas tomadas de decisão referentes à gestão escolar;
- 9) a incorporação das lições da Educação Popular (por exemplo, articulando os processos educativos que ocorrem para além do espaço escolar) nos processos de ensinar e aprender;
- 10) rever e transformar o currículo escolar, pensando num ambiente educativo no qual conceba múltiplas atividades que contribuam para a formação humana e reconhecendo a relação com o trabalho na terra (podendo ou não enfatizar o trabalho agrícola);
- 11) estimular um currículo que possibilite a valorização das manifestações culturais dos povos do Campo e reconhecendo sua história, o que contribui para a ruptura com uma lógica presentista;
- 12) ter em vista o cuidado no que diz respeito à (trans)formação de identidade dos educadores das escolas do Campo, reconhecendo três dimensões: a articulação desses agentes por meio de coletivos pedagógicos locais; a qualificação dos docentes (inclusive dos docentes leigos); e a criação de programas sistemáticos de formação, os quais dialoguem a partir de alternativas pedagógicas.

Diante destes apontamentos que emergem junto à primeira conferência de âmbito nacional sobre a constituição de uma educação escolar do Campo, compreendemos que o debate vai tomando corpo de forma mais articulada em nível mais amplo. Quando consideramos que o mesmo nasce no final da década de 90, entendemos que a discussão acerca da Educação do Campo demonstra certa resistência ao modelo que marcou esse período histórico em nosso país. Porém, notamos igualmente que a discussão demonstrava a necessidade de ter o respaldo das ações governamentais para o estímulo a essa proposta.

Aqui identificamos que há uma linha muito tênue entre a exigência de que o Estado encare um projeto diferente do que estava propondo aos povos camponeses

(repensando as políticas agrícolas, como bem demarca o texto preparatório, assumindo a reforma agrária com mais ênfase, possibilitando a criação de políticas públicas, etc.) e a articulação com uma lógica desenvolvimentista que incluísse os grupos camponeses, especialmente os agricultores. Muito embora os autores realizem apontamentos em torno de uma compreensão da esfera cultural e social do Campo, notamos certa ausência de um olhar crítico frente aos órgãos internacionais que passavam a fomentar as iniciativas de agricultura familiar.

Com relação ao texto "A Educação Básica e o Movimento Social do Campo", Arroyo (2009), ao elaborá-lo, em 1999, ainda no contexto da primeira conferência, evidencia as experiências dos movimentos sociais do campo na constituição da proposta. O autor ressalta o que chama de "Pedagogia dos gestos, Pedagogia do fazer", referindo-se às aprendizagens oriundas dos ritos presentes no movimento social do Campo, acreditamos que essa pedagogia pode ser traduzida enquanto aprendizado através das múltiplas manifestações da linguagem em sua forma mais ampla e fluida. Assim, destaca vínculo entre a educação e o movimento social:

Significa que acreditamos que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo (ARROYO, 2009, p. 69).

Com efeito, percebemos o quanto o movimento social do Campo no final da década de 90 instigava a construção de uma escola do campo até pelo seu próprio teor educativo, que constitui a formação humana dos sujeitos que o compõe. Com essa leitura, cabe considerar que a proposta de uma Educação do Campo nasce dessas experiências dos movimentos sociais.

Em sentido análogo, Caldart (2009), ao redigir o texto "A escola do Campo em Movimento", no ano de 2000, demarca as potencialidades educativas oriundas especialmente do MST. Afirma que a caminhada repleta de embates por escolas públicas nos locais de assentamentos demonstra contribuições à elaboração de uma escola básica do Campo.

Compreendemos que apesar da conquista com relação à formação escolar do Campo estar em constante vigilância por parte dos grupos que integram o contexto

rural, haja vista que como demonstramos ao longo do texto, há uma série de entraves os quais dificultam a permanência da mesma, há que se ressaltar o cuidado em articular as experiências para além do espaço formal educativo. De acordo:

Às vezes estamos tão centrados na escola, temos um escolacentrismo tão grande que pensamos que, se os excluídos não passam pela escola continuarão na barbárie. Fora da escola não há salvação. Também nos falaram que fora da Igreja não há salvação. Fora da escola há construção de sujeitos sociais, culturais, humanos. E se a escola não estiver inserida nesses movimentos, onde o sujeito se constrói, ela não os constrói (ARROYO in GENTILI; FRIGOTTO, 2011, p. 273).

Enfim, considera-se que, para a viabilidade das escolas assumirem a perspectiva da Educação do Campo, é preciso que o processo de escolarização reconheça impreterivelmente as contradições presentes no contexto, os desafios e as banalizações e fatalismos impostos pela lógica do *mercado*, buscando construir, junto aos sujeitos do Campo, alternativas capazes de contribuir à luta pelo trabalho e pela vida nesses espaços.

Entretanto, buscando já anunciar um dos desafios presentes mais recentemente para a Educação do Campo, cabe questionar: A Educação do Campo, ao manter-se articulada aos movimentos sociais organizados do Campo, contemplaria a todos os povos tão diversos que compõem o espaço campestre? Vemos que a violência, por exemplo, apresenta maiores índices em espaços ocupados pelos chamados povos tradicionais (destacando os indígenas, quilombolas e ribeirinhos), os quais não estão tão articulados em ações coletivas como os pequenos agricultores ou os Sem terra. Consideramos que ainda é preciso o vínculo às experiências e lutas desses movimentos, mas também acreditamos na necessidade de ampliar o que Arroyo (2009), em seu texto, indica enquanto movimento social do Campo — como busca realizar — contudo, reconhecendo que muitas vezes esses sujeitos não estão articulados com a mesma visibilidade frente ao Estado.

Assim, sugerimos que o movimento social do Campo não pode ser compreendido por um caráter homogêneo, é preciso reconhecer as diferenças existentes nas experiências que, por mais que deem dinâmica ao espaço

campesino, ainda assim, apresentam valas no reconhecimento de suas culturas e participação política frente às tomadas de decisões no âmbito sociopolítico.

Ainda sobre essa pauta acerca da atuação dos movimentos sociais e suas práticas pedagógicas, cabe trazer ao diálogo uma postura mais recente com Bezerra Neto (2013), o qual aborda a criação do curso Pedagogia da Terra<sup>28</sup> como uma extensão da proposta educativa do espaço campesino no Ensino Superior.

Como o primeiro desafio identificado pelo autor nas relações advindas da experiência da constituição do curso de formação de professores que apresenta, coloca-se o impasse que há quando os movimentos sociais enxergam na universidade pública um dos braços do Estado burguês — portanto, o mesmo que oprime historicamente os povos do Campo. Assim, como existe esse receio por parte dos movimentos sociais populares do Campo frente ao Ensino Superior, por todo seu histórico excludente às camadas populares, há a rejeição dentro da universidade que, muito embora nos últimos anos teve maior abertura e popularização, ainda apresenta, em muitos casos, uma mentalidade que concebe a educação científica como um âmbito destinado às elites.

Além da necessidade de realizar todo um trabalho de reconhecimento da produção dos diferentes saberes campesinos e formas de manifestar determinadas posturas e compreensões acerca dos contextos propulsores de aprendizagens, o autor traz um segundo desafio presente nessa relação entre movimentos sociais e universidade:

As dificuldades se davam por diferentes motivos, pois a turma tinha grandes diferenças de idade, além de vir de diferentes regiões do estado, com variadas formas de inserção na luta dos movimentos, bem como a convivência com pessoas de outro gênero. Tudo isso influenciava no relacionamento,

---

<sup>28</sup> A crítica do autor parte de sua experiência com o curso que é promovido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e movimentos sociais e sindicais em São Paulo. Os movimentos sociais representados na elaboração da proposta, no escopo do ensino superior, são: Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST); Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAQUEST); Federação da Agricultura Familiar (FAF/CUT); Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP); e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

criando até mesmo uma espécie de luta fratricida entre eles à medida que cada movimento se sentia invadido pelas propostas dos outros (BEZERRA NETO, 2013, p.39).

Por meio dessa experiência narrada e analisada pelo professor e pesquisador, destacamos nossa postura em defender que não há homogeneidade entre os movimentos sociais populares do Campo. Compreender essa questão e, além disso, sublinhar que nem todas as experiências e cosmologias<sup>29</sup> oriundas dos povos que constituem o contexto do Campo são reconhecidas na esfera sociopolítica nos parece uma tarefa da Educação Ambiental do Campo.

Continuamos nossa leitura com relação ao processo de constituição da proposta da Educação do Campo por meio do texto de Fernandes (2009), o qual apresenta um olhar embasado na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que representa uma conquista para o movimento de constituição da Educação do Campo. Sua análise registra com positividade a compreensão de que "o campo não é só um lugar de produção agropecuária e produção agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas" (FERNANDES, 2009, p. 137). O autor ainda menciona os povos indígenas e entende que as diretrizes sinalizam a concepção do Campo como lugar de vida e de educação.

Com o parecer da relatora acerca das diretrizes em questão, Fernandes (2009) retoma a crítica feita à proposta de educação rural, a qual foi somente mencionada em 1923 nos anais do 1<sup>a</sup> Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro e configurava-se enquanto uma proposta de cunho patronal que preconizava o domínio das elites aos trabalhadores do Campo.

Ressalta-se que essa postura que de algum modo atenta para a educação no espaço rural, apenas toma possibilidade de reversão no âmbito

---

<sup>29</sup> Aqui destacamos as cosmologias no horizonte proposto por Pereira (2016) que, ao lançar o horizonte da Ecologia Cosmocena sugere alguns aspectos que compõem esta proposta. Entre estes aspectos está a "sintonia com novas sabedorias". O autor destaca que o paradigma da informação superacelerada não assegurou um processo de aprendizagem, tampouco de sabedoria. Esse processo de sintonia se dá em um horizonte de compreensão das manifestações que estão postas, bem como do reconhecimento de que há muito ainda para que o ser humano aprenda junto ao cosmos.

nacional, a partir da Constituição de 1988, quando finalmente a educação é concebida enquanto direito de todos.

A respeito da aprovação das Diretrizes, em 2002, o autor destaca:

De fato, as diretrizes representam um avanço real para a Educação Básica do Campo. Da mesma forma, o parecer da relatora está repleto de considerações bem fundamentadas na história da educação e no reconhecimento dos seus principais protagonistas. (FERNANDES, 2009, p. 144).

Logo, o autor destaca que, para além de comemorar a aprovação das Diretrizes, seria fundamental a continuidade do diálogo junto aos povos do Campo para que as mesmas não sejam diretrizes "mortas no papel".

O último texto, que compõe a obra "Por uma Educação do Campo", é de autoria de Caldart (2009) e elaborado em 2002, fruto da construção do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo que ocorreu em novembro daquele ano em Brasília. A leitura apresenta a constituição identitária da Educação do Campo como vinha sendo pensada naquele momento. A autora demarca que os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos que compõem o Campo: "Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feitas sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem." (CALDART, 2009, p. 151). A participação dos sujeitos torna-se um elemento basilar na construção do projeto educativo do Campo. Assim:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2009, p. 152).

Com essa abordagem que a educadora e militante realiza em 2002, fica muito mais evidente o compromisso da proposta da Educação do Campo para com os grupos diversos que formam o que chamamos por Campo. Mediante as



suas práticas, por resistir às opressões presentes nos contextos rurais, a autora demonstra o movimento da Educação do Campo como um processo que precisa conceber estas diferentes identidades postas em comunhão na busca pelos direitos ao espaço e vida campesina.

A autora ainda nomeia alguns grupos que precisam estar articulados nessa busca de uma Educação do Campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, Sem Terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, entre outros. Desse modo, Caldart (2009) ressalta que o diálogo deve ser um elemento base nessa constituição, para que essas diferenças não sejam apagadas, mas que, partilhadas, possam constituir-se como síntese cultural para a construção da proposta educativa do Campo.

### **3.2 Enraizamentos da Educação do Campo como direito garantido**

As conquistas da Educação do Campo são representadas por alguns marcos normativos que contribuem com a garantia de direitos dos sujeitos do Campo no que tange à sua formação. Consideramos estas garantias, como relevantes na reivindicação pelas pautas da vida e do trabalho do Campo vinculados as camadas populares. Para abordá-las, relembramos algumas questões gerais quanto aos aspectos legislativos que antecedem a proposta da Educação do Campo, mas que influenciam a educação nos territórios campesinos.

Com relação ao ensino do período colonial no Brasil, o mesmo ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma e caracterizava-se como excludente às mulheres, agregados e escravos. Essa forma de instrução a qual contemplava as expectativas portuguesas se manteve até após a expulsão dos Jesuítas, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras (BRASIL, 2012). Assim,

A educação propedêutica, orientada para a formação de futuros dirigentes da camada mais rica da sociedade, prevaleceu desde o período colonial brasileiro. O aprendizado e a prática do trabalho manual eram associados aos escravos

e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, como órfãos e mendigos (VALLE, 2017, p. 72).

Neste sentido, a relação entre trabalho e aprendizado demarcam de maneira latente a divisão econômica e social desde o período da Colônia. Além disto, sabemos que todas as constituições contemplam o assunto da escolarização. No entanto, a escolarização no contexto rural não é mencionada na Constituição de 1824, tampouco na Carta Magna de 1891.

Nascimento (2009) salienta que os textos constitucionais desses períodos não reconheciam a identidade de base agrária que o país tinha. Para o autor, essa ausência demonstra o descaso dos dirigentes frente à educação e instrução dos sujeitos camponeses. Além disto, esse silenciamento por parte do poder público apresenta traços de uma cultura política embasada numa economia agrária de base latifundiária e pautada no trabalho escravo. Portanto, é possível afirmar que tanto o período colonial quanto o Império, são marcados pelo descaso referente a educação no Campo e têm suas raízes sobre o latifúndio e o trabalho escravo.

O início da República é assinalado, em seu documento de ordenamento máximo, pela garantia da laicidade e pela liberdade do ensino nas escolas públicas. Contudo, identificamos a ausência de uma consciência acerca da relevância da escolarização na constituição da cidadania, principalmente no que se refere aos indivíduos do Campo. Como vimos, a corrente ruralista empreende um cuidado maior com a gestão acerca da formação dos sujeitos vinculados ao meio rural, no entanto, tendo suas aspirações arraigadas ao desenvolvimento e interesses da elite agrária.

Deste processo, emerge a Educação Rural no âmbito jurídico nacional ao início do século passado, repercutindo a discussão típica daquele contexto sobre a necessidade da escola como agente de contenção migratória e potencializar a produtividade no campo.

Cumprir destacar que de modo geral, a Constituição de 1934 marcada por um movimento renovador, traz algumas mudanças mais significativas no escopo da educação: firma a instituição do Estado como educador, instaura o Plano Nacional de Ensino, considera a organização educacional em sistemas e conselhos. Especificamente acerca da educação nos perímetros rurais, o artigo

156 assegurava o financiamento da mesma, afirmando que “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 2012, p. 13).

Vinculando-se aos Ensinos Técnico e Profissional, a educação no contexto do Campo compõe formas dirigidas de constituição do Campesinato ao passo em que acentua as desigualdades na esfera rural. Este fenômeno é representado no âmbito legislativo pela Constituição de 1937 a qual registra a pertinência da educação profissional articulada à indústria emergente.

Destinada às camadas populares, a educação entendida como dever do Estado, seria implementada por meio de institutos de ensino profissional, criados pelo Estado ou mantidos por este quando vinculados a esfera privada (BRASIL, 2012). Além disto, como já destacamos ao buscar compreender a trajetória da Educação Rural, com a regulamentação do ensino profissional agrícola, a Lei Orgânica 9.613 de 1946 representa o interesse econômico das elites nacionais.

Assim, ao longo da história nacional que relaciona educação e Campo, é possível afirmar que o tratamento ofertado a este tema foi periférico, frágil, e quando abordado, com vistas aos interesses de ordem econômica das elites agrárias brasileiras. Este teor residual referente a pauta, é visível tanto do ponto de vista da produção intelectual quanto da ordem legislativa.

As constituições seguintes, oscilam entre a divisão de responsabilidade para com a educação do trabalhador, e de seus filhos, das zonas rurais entre o Estado e o setor privado. Apenas em 1988, com a nova Constituição é que a educação escolar passa a ser contemplada como responsabilidade do poder público a todos os cidadãos e, apesar de não especificar acerca da situação dos sujeitos do Campo, este marco viabiliza a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta última sim, demarca especificidades próprias do ambiente do Campo.

Assinalada como um tema marcado por inconstâncias, a relação educação e Campo, com pautas em disputa no que tange aos interesses de grupos sociais hegemônicos, tem nos movimentos sociais do Campo um espaço de abordagem mais contundente a partir do final dos anos 90 com a realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Consideramos que este evento, mais do que a reivindicação frente ao poder público em relação à educação campesina, significa a possibilidade de ruptura com as concepções que fundamentavam a Educação Rural concebida durante a história da educação brasileira.

Destacamos como primeiro marco significativo ao enraizamento da proposta da Educação do Campo, o Parecer CNE nº 36/2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o qual apresenta uma pesquisa sobre a educação realizada no espaço rural, a mesma foi fruto de um levantamento científico da professora Edla Araújo Lira Soares. O relatório registra que a criação da LDB implicou na elaboração de:

diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2001, p. 1).

Com efeito, este objetivo de adequação, contextualizando a escolarização ao ambiente do Campo, considera os diversos aspectos socioculturais inerentes aos espaços rurais.

O parecer da Câmara da Educação Básica afirma efetivar, conforme no texto da Lei, as demandas sociais com subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas pertinentes para abarcar a diversidade das populações rurais. O documento ainda destaca a importante relação da construção das diretrizes educacionais junto dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das instituições universitárias e de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's. Busca, portanto, abarcar vários setores articulados com propostas

“para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo” (BRASIL, 2001, p. 2).

Desta maneira, o documento elenca princípios e caminhos para a aproximação do projeto institucional das escolas do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos. Além da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação Profissional de Nível Técnico e da Formação docente tanto no Nível Médio como na modalidade Normal.

Este processo culmina na publicação da Resolução nº1 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Um importante avanço no tema pode ser exemplificado pelo artigo 5º, o qual registra:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p.1).

Com efeito, podemos afirmar que o reconhecimento das múltiplas dimensões que compõe o Campo, entendido como um espaço múltiplo, é acentuado neste episódio que contribui para a consolidação da proposta da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas. As diretrizes, ao orientarem as propostas pedagógicas do Campo, ao assinalarem tal diversidade, demonstram uma pertinente reivindicação com relação à imagem projetada acerca do Sujeito do Campo.

Um outro marco na área, é identificado no Parecer CNE/CNB 01/2006 o qual garante a adequação do período letivo em conformidade com a utilização da Pedagogia da Alternância<sup>30</sup>. Embora defendamos que a Pedagogia da Alternância está para além de uma organização temporal, relacionada ao tempo das comunidades rurais, o documento significa uma válida e necessária atenção relacionada à vida no Campo.

---

<sup>30</sup> Abordamos na seção seguinte esta proposta pedagógica, a qual compõe a Educação do Campo ao reconhecer a relação entre vida, trabalho e educação nos grupos de diferentes povos do Campo. Está, portanto, relacionada a produção e existência dos sujeitos do Campo.

O órgão, denominado na época, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), responsável pelo acompanhamento e efetivação da Educação do Campo, encaminhou argumentos acerca do período letivo conforme a Pedagogia da Alternância, haja vista a necessidade de respaldo para a certificação dos estudantes dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Compreendemos que esta ação auxilia na abertura ao reconhecimento à diversidade do Campo e busca integrar os três âmbitos educativos conforme destaca o documento a família, a comunidade e a escola. Deste modo, o plano curricular é repensado a partir da relação dos componentes curriculares com os conteúdos e saberes das comunidades de origem.

No ano de 2008, o parecer CNE/CEB nº 3 referente a um reexame do parecer nº 23 de 2007, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. A conquista da Educação do Campo se deve ao fato de que são estabelecidas diretrizes complementares, especifica-se acerca da nucleação de escolas e garantia do transporte escolar neste caso. O documento sublinha o direito de educação básica em escola de local mais próximo a comunidade dos estudantes. Assim, o parecer afirma formas de efetivar uma educação como direito das populações do Campo e busca uma Política Nacional de Educação do Campo.

Uma garantia de mesmo fundo, no tocante às formas de assegurar a Educação do Campo como política pública, é identificada na Lei 11.947 do ano de 2009. A redação registra, em seu artigo 4º, o objetivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE com base na contribuição à aprendizagem, ao rendimento escolar, e ao desenvolvimento biopsicossocial. Isto, por meio da formação de hábitos alimentares saudáveis junto às práticas de educação alimentar e nutricional, assegurando refeições adequadas durante o período letivo.

A legislação tem destaque ao garantir a universalidade do atendimento dos estudantes matriculados na educação básica da rede pública, bem como estimula a entrada de alimentos diversos e produzidos em âmbito local, com preferência pelo trabalho com a agricultura familiar, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de quilombos remanescentes (BRASIL, 2009).

Para a formação docente necessária à qualificação da Educação do Campo, também demonstra ser um importante avanço na área das políticas públicas, o Decreto nº 6755 do mesmo ano. É instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e orientada a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento aos programas de formação inicial e continuada.

Evidenciamos, entre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os incisos VII e X contidos no artigo 3º do documento. O primeiro em destaque, aponta a necessidade de ampliar a formação para o cumprimento “das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2012, p. 75). Já o segundo, busca “promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais” (BRASIL, 2012, p.75).

Em ambos os incisos, fica indicada a necessidade de uma atenção maior quanto à realização de formação específica aos espaços rurais. Assim considerando as especificidades de grupos diversos vinculados ao Campo, como podemos pensar em relação às diversas etnias indígenas, aos povos da floresta, pescadores artesanais, caiçaras, grupos extrativistas, entre tantas outras culturas que constituem o que chamamos de Campo.

Outro avanço é apresentado pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, a qual se trata da conversão da MP 562/2012 e surge com a inauguração do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. São garantidos os recursos para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não tenham lucrativos, conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância.

Apesar destes avanços no campo das políticas que auxiliam na sustentação e efetivação da Educação do Campo como projeto social e direito às populações interessadas, cabe salientarmos que as mesmas não se

afirmam sem a disputa por posturas epistemológicas e caminhos teórico-metodológicos com a finalidade de assegurar os objetivos que anuncia.

Para tanto, experiências e ações constituem práticas e propostas pedagógicas que estão no horizonte da Educação do Campo. Este conjunto de ações embasam o que chamamos de Pedagogias do Campo.

### **3.3 Flor-e-Ser das aprendizagens: Pedagogias do Campo**

Consideramos que os projetos e caminhos que desenham uma compreensão sobre a relação entre educação e Campo num horizonte da diversidade cultural, que reconheça as múltiplas formas de viver e produzir a existência humana em relação de outridade à Natureza, aos símbolos e ao mundo enquanto texto e sujeito, também são plurais. Deste modo, elegemos algumas propostas de cunho pedagógico as quais, desde que realizadas em consonância com as lutas e pautas necessárias ao reconhecimento dos sujeitos do Campo, abrem espaço à vida do Campo para o ambiente formativo da escola, buscando superar a dicotomia entre conhecimento e saberes populares, ciência e tradição.

Por este motivo passamos a acompanhar projetos educativos que, ao estarem no horizonte da proposta de Educação do Campo aqui apresentada, são capazes de comprometer-se com as populações do Campo, reconhecendo as Pedagogias do Campo.

#### **3.3.1 Pedagogia da Alternância**

Esta primeira proposta do Campo, de cunho formativo escolar, tem suas origens no contexto europeu, mais especificamente, na França durante o período pós-guerra na década de 30. Momento marcado pelo êxodo rural e pelo crescimento urbano-industrial. Ribeiro (2008) destaca que a Pedagogia da Alternância não é uma proposta com gênese acadêmica, pois não partiu de docentes e estudiosos da educação os quais historicamente se colocam distanciados das pautas ligadas as camadas populares e, principalmente, quando estas estão nos espaços rurais. Destaca ainda considerações que auxiliam na compreensão acerca do que se mantém na Pedagogia da



Alternância, presente nas experiências dos movimentos sociais populares vinculados ao Campo no Brasil.

Segundo a autora, a primeira experiência que leva a elaboração do que chamamos de Pedagogia da Alternância, nasce com uma solução para o aprendizado de jovens camponeses:

Nas obras que registram a história dessa Pedagogia, destaca-se o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem de continuar os estudos, ao afirmar: Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo! Esse diálogo mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia, l'Abbé Granereau, o filho Yves e outros agricultores que também enfrentavam o mesmo problema. A iniciativa dos pais com o auxílio do pároco da aldeia está na origem da criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), em 1935, em Lot-et-Garone (RIBEIRO, 2008, p. 31).

Com o acerto de que os jovens passariam três semanas trabalhando em suas propriedades, orientados pelas suas famílias, e, uma semana estudando na casa paroquial, surgem mais tarde, em 1935, as Casas Familiares Rurais (CFR's). Ao surgirem resultados positivos desta ação, com a iniciativa da Igreja, em 1942 é organizada na França a União das Casas Familiares Rurais. A partir de 1945, as CFR's se expandem pela Europa, África e Oceania, contando com os professores monitores oriundos das comunidades agrícolas destes estudantes-trabalhadores.

Mais tarde, em 1960, são criadas as Escolas Familiares Agrícolas (EFA's) na Itália. Enquanto as CFR's surgiram como iniciativas da Igreja na França, as EFA's nascem como políticas públicas que contavam com apoio da Igreja. Assim, nestas últimas a formação era realizada por professores da rede pública. Sobre a formação destes modelos de alternância, Ribeiro (2008) destaca dois pontos em sua análise:

a) contexto explosivo do entre guerras e do pós-guerra em que se observa o confronto de forças entre liberalismo e comunismo e, em consequência, uma preocupação maior da Igreja com as questões sociais, adotando uma posição conciliadora; e b) o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses europeus, que se aproxima do que a história

da Educação no Brasil tem registrado a respeito da educação dos agricultores (RIBEIRO, 2008, p. 32).

Assim, na primeira questão evidenciada, ao final do século XIX a Igreja católica busca denunciar as consequências do capitalismo em relação à violência provocada aos seres humanos, porém, também se preocupa com os riscos possíveis oriundos do comunismo ateu. Como uma medida ao alcance da Igreja conservadora, a criação de alternativas educacionais para os camponeses configura-se enquanto projeto capaz de evitar a influência do movimento comunista. Segundo Ribeiro (2008), a primeira CFR, por exemplo, era influenciada por correntes democratas cristãs dos *Sillons* Rurais e do *Sécretariat Central d'Iniciative Rural*. Ambas objetivaram formar os agricultores para criar e gestar sindicatos e cooperativas que lhes representassem.

Em território brasileiro, as Escolas Famílias Rurais Agrícolas chegam em 1968 no Espírito Santo. Já as Casas Familiares Rurais têm origem no nordeste datada em 1981, seis anos depois instauram-se no Paraná e em 1991 no estado de Santa Catarina (RIBEIRO, 2008). Neste comparativo, em termos de objetivos, é possível afirmar que as Casas Familiares Rurais têm ênfase no trabalho agrícola. Já a proposta das Escolas Familiares Agrícolas, direciona o foco à escolarização formal dos estudantes do Campo.

A pesquisadora recorda que a Igreja católica no contexto brasileiro também atuou na constituição organizativa do trabalhador rural tanto nos sindicatos quanto no Movimento de Educação de Base (MEB), no período que antecede o golpe militar. O trabalho da Juventude Agrária Católica (que tem sua origem na Europa através da corrente *Sillon*) sustentava-se com a doutrina social da Igreja para a elaboração do sindicalismo no Campo.

Paralelo a isso, vimos o descaso do Estado, em nosso país, com a educação nas zonas rurais. Este é um outro aspecto em comum com a França, onde teve início as práticas educativas em alternância. A autora assinala que o esvaziamento populacional dos perímetros rurais também era uma recorrência na Europa no fim do século XX.

Neste horizonte, Ribeiro (2008) destaca que a Igreja também é presente no processo de luta pela terra, através do apoio de membros religiosos os quais seguiram as orientações de documentos como o Concílio Vaticano II e

textos e orientações resultantes das Conferências do Episcopado Latino-Americano (CELAM) (que ocorreram na Colômbia, em 1968 e no México em 1979). Além disso, por meio dos fundamentos da Teologia da Libertação enquanto movimento cristão que emerge sobre a influência do pensamento da obra do teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, muitos padres e freiras contribuíram na organização dos acampamentos e assentamentos, marchas e congressos dos Sem Terra. Assim, a perspectiva embasada na “opção pelos pobres” instiga a realização das iniciativas vinculadas à formação, para a organização social de trabalho, destinada para as camadas populares do Campo.

Nesse cenário, surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 que, apesar da gênese ligada à Igreja católica, logo assume um caráter ecumênico, articulando bispos católicos e pastores evangélicos (RIBEIRO, 2008). Se por um lado as instituições religiosas colaboravam com os movimentos na disputa pelo direito à terra para produzir e viver, por outro, a questão da autonomia é apresentada enquanto um eixo complexo ao tema dos Movimentos Sociais Populares. Contudo, é com base nesse panorama que a Pedagogia da Alternância vai desenvolvendo-se no Brasil.

Esta situação acarretada pelas relações estabelecidas entre diferentes instituições e até mesmo setores, pode gerar divergências de interesses, o que, de algum modo, pode prejudicar a proposta dependendo dos objetivos assumidos pela prática de alternância.

Ao identificar o trajeto e os fundamentos identificados na assunção da proposta em alternância vinculada ao Campo, apresentamos a dimensão conceitual da mesma. Para Cerioli (2005) a Pedagogia da Alternância, não é uma proposta pedagógica, mas sim um detalhe na organização do curso e da escola. O autor sugere uma Pedagogia da Cooperação para que não se corra o risco de partir de idealismos e para garantir um trabalho educativo para além da alternância enquanto organização temporal.

Reconhecemos que a Pedagogia da Alternância pode ser um mecanismo do Estado capitalista para diminuir os gastos públicos com a formação como já aconteceu no país até 2008 (com os gastos que ficavam sob a responsabilidade das administrações assumidas por associações comunitárias, entidades religiosas e organizações não-governamentais, as

quais arcavam com a formação docente que o Estado se eximia). Segundo Ribeiro (2008) a proposta de alternância, concebida como política pública voltada aos jovens urbanos no Canadá e em alguns países europeus, mascara a situação de desemprego com a permanência de tempo maior na escola dos estudantes que alternam suas práticas com um estágio remunerado e apartados, portanto, de direitos trabalhistas.

Com atenção referente ao aspecto dos fundamentos das práticas educativas em alternância, Ribeiro (2008) reconhece seu aspecto pedagógico. Não obstante, ressalta que a ação de alternar o tempo do trabalho e o da formação, pode representar uma estratégia do Estado capitalista no que tange à escolarização dos jovens agricultores. Isso porque a “diminuição do tempo de estudo e a ausência de professores licenciados pode significar, ainda, o aligeiramento e a conseqüente desqualificação da formação oferecida aos filhos dos trabalhadores rurais/do campo” (RIBEIRO, 2008, p. 31).

Ao mantermos o cuidado de contextualizar a crítica da autora, que é feita posterior ao reconhecimento da Pedagogia da Alternância no campo das políticas Públicas com um teor, sobretudo, metodológico (com o Parecer CNE 01/2006), ainda sim acompanhamos o quanto o processo de elaboração de seu aspecto pedagógico sofre disputas e enfrentamentos para o reconhecimento com base na proposta da Educação do Campo.

A proposta educativa com os sujeitos do Campo precisa reconhecer as formas de trabalho desses povos, como bem já demarcamos. Uma leitura sobre a iniciativa defende a seguinte possibilidade:

[...] Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo. (RIBEIRO, 2008, p.30)

Por este horizonte, esta postura pedagógica, que segundo a autora é recriada nas experiências do MST, é capaz de reconhecer o trabalho como elemento que dá sentido à constituição do homem e da mulher do campo.

Deve existir o respeito e a compreensão de que os sujeitos, os quais buscam a escolarização, reconhecem sua produção enquanto categoria decisiva nas relações estabelecidas em seu cotidiano. Além disto, neste viés, ocorre a articulação entre prática e teoria, instigando a *práxis* nos espaços e tempos que alternam entre escola, propriedade e comunidade (RIBEIRO, 2008).

Alguns autores enfatizam a importância dos instrumentos da Pedagogia da Alternância. Para Gimonet (2007), é com estes instrumentos que se torna viável compreender que a proposta está fundamentada na cooperação e partilha do poder educativo de maneira em que modifica tanto os co-formadores quanto os alternantes. Embora o termo “instrumentos” possa nos remeter a uma ideia utilitarista, os mesmos são entendidos pelo autor como elementos pertinentes à uma formação criadora capaz de assumir os sentidos de ensino-aprendizagem.

Ao abordarem as experiências vinculadas ao Movimento CEFFAs – Centros Familiares de Formação em Alternância, Vergutz e Cavalcanti (2014) registram estes instrumentos: a) Plano de formação; b) Plano de estudo; c) Colocação comum; d) Caderno da realidade; e) Caderno de acompanhamento; f) Visita às famílias; g) Visita de estudos; h) Tutoria; i) Projeto profissional do jovem. Para as autoras, o diálogo é um aspecto fundamental para a operacionalização destes instrumentos, o que consideramos ser um cuidado referente ao risco de “engessamento” do processo educativo.

Concordamos que a Pedagogia da Alternância articulada à Educação do Campo fomenta novas formas de conceber a educação escolar. Com efeito:

As experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesas (RIBEIRO, 2008, p. 30).

Deste modo, compreendemos que a Pedagogia da Alternância apenas configura-se como tal, ao estar comprometida com bases que estejam na contramarcha das opressões das camadas populares do Campo. Alicerçadas numa proposta libertadora, que articule os exercícios de aprendizagem planejados em consonância com as perspectivas dos sujeitos do Campo

necessárias a uma sociedade mais justa e a um Campo sem desigualdades sociais. Defendemos que a Pedagogia da Alternância deva ser, não apenas um método de organização do ensino ou da escola, mas, um caminho para a articulação dos saberes populares e conhecimentos escolares, buscando a superação de problemas ocasionados pelas dicotomias e pela opressão.

### **3.3.2 Pedagogia da Terra**

O termo “Pedagogia da Terra” é encontrado nas produções nacionais a partir de duas linhas conceituais que não têm relação epistemológica direta entre si. Uma delas é engendrada por Moacir Gadotti a partir da Carta da Terra, documento que foi produzido como resultado do Fórum Global 92. Trata-se de um conjunto de eventos organizado pelas entidades da Sociedade Civil. Participaram representantes de Organizações Não-Governamentais (ONGs) de todo o mundo (GADOTTI, 2000).

Esta carta, vincula-se à reivindicação por uma “cidadania planetária e integral”. O autor aborda a Pedagogia da Terra, ou a Ecopedagogia, como alternativa ao que chama de “Era do extremismo”, localizada pela destruição e que exige a reconstrução do planeta. Refere-se a um novo paradigma que tenha a terra como fundamento e centro. A define como sendo um movimento pedagógico, uma abordagem curricular e um movimento social e político que busca promover a aprendizagem dos sentidos das coisas através do cotidiano (GADOTTI, 2000).

Outra concepção, trata de uma proposta educativa atrelada à Educação do Campo. Apesar de compreender que os fundamentos do primeiro movimento, pode ofertar profícuos diálogos à perspectiva dos embates do Campo, principalmente por seus argumentos vincularem-se à concepção de Educação Popular, situaremos nossa compreensão na segunda categoria conceitual.

O termo “Pedagogia da Terra” é encontrado vinculado às Pedagogias do Movimento que podem ser definidas como um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas já elaboradas ao longo dos tempos (CALDART, 2009). Tais pedagogias, ao acontecerem na escola do MST, são colocadas em movimento pelos Sem Terra permitindo que a situação específica demonstre a

necessidade de ênfase em uma ou outra em diferentes momentos do processo educativo, sem ter a necessidade de estar associado exclusivamente a uma delas. A autora destaca oito matrizes: 1. Pedagogia da Luta Social; 2. Pedagogia da Organização Coletiva; 3. Pedagogia da Terra; 4. Pedagogia do Trabalho e da Produção; 5. Pedagogia da Cultura; 6. Pedagogia da Escolha; 7. Pedagogia da História e 8. Pedagogia da Alternância.

No conjunto dessas pedagogias, a Pedagogia da Terra é apresentada a partir de uma relação entre o ser humano com a terra. A autora, abordando o termo “somos terra” de Leonardo Boff, anuncia o cuidado com a Gaia enquanto “grande mãe” e “nossa vida”. Carregada de sentidos, “a terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (CALDART, 2009, p. 100). Neste horizonte, percebemos que se trata de uma relação de outridade à terra, de maneira a contrapor a concepção hegemônica pautada nos fins econômicos na esfera produtivista.

A terra concebida enquanto elemento educativo, constitui à ação humana aprendizagens embasadas no fenômeno de cultivo. Deste modo, possibilita o entendimento de que “o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto” (CALDART, 2009, p. 101). Assim, a metáfora da terra, que demonstra ao indivíduo lavrador como trabalhar para que seja produtiva, contribui na formação humana dos sujeitos partícipes do processo de educar e aprender no contexto dos Sem Terra. Desta forma:

Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais a vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educandas em atividades diretamente ligadas à terra. (CALDART, 2009, p.101).

A partir desses elementos indicados pela estudiosa e militante, compreendemos que a Pedagogia da Terra acolhe a multiplicidade de sentidos

que o ambiente pode assumir, bem como a relação entre natureza e ser humano é permeada pelo fundamento educativo em oposição a um sentido de domínio humano sobre aquilo que não o é.

Consideramos que sobre esta perspectiva, a Pedagogia da Terra entendida como movimento compartilhado no seio das ações do MST, embora não esteja fixada a uma única corrente de pensamento, abre espaço para epistemologias que concebam um viés crítico. Compreensões que assumam viabilidade de transformação a partir daquilo que “o mundo nos apresenta” e com capacidade de reconhecer nas ações do mundo, nas manifestações da natureza e na história da humanidade, elementos presentes nas dimensões culturais e simbólicas da existência.

Salientamos que a Pedagogia da Terra se configura também com base nos cursos de nível superior financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os cursos de Pedagogia que nascem com apoio do PRONERA assumem a nomenclatura de Pedagogia da Terra após a constituição de identidade da primeira turma formada. A mesma elaborou um jornal com este nome como maneira de demarcar o espaço e atuação enquanto educadores do campo, enfatizando sua especificidade, além de destacar suas raízes no próprio espaço acadêmico (WITCEL *et al*, 2002). Sobre esta primeira formação, a publicação Cadernos do ITERRA registra:

O curso iniciou oficialmente no dia 21 de janeiro de 1998 e teve seu ato de encerramento no dia 04 de julho de 2001. Foi o resultado de uma parceria entre a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (WITCEL *et al*, 2002, p. 6).

Outros cursos foram surgindo no país com a parceria entre as universidades e o INCRA. O nome vai assumindo na coletividade uma afirmação política identitária a partir da elaboração conjunta de seus significados. Uma disputa que emerge em meio aos processos de conflitos e contradições. Assim:



Uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois, de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui (CALDART, 2002, p.87).

Ainda referente à identidade das turmas, a autora explica que a proposta do curso superior, em 2002, vinha apresentando duas dimensões no desenvolvimento de seu projeto e realização. A primeira, trata-se da crítica à formação inicial em Pedagogia pautada em formato mais tradicional, assim como à concepção educativa hegemônica na academia. Caldart (2002) em análise a esta pauta identifica questões como: “O que e como estudar? ” e “Que tempos e atividades considerar como parte do processo da formação? ”. Um horizonte que reconhecemos como um problema de cunho onto-epistemológico; haja vista que historicamente a universidade é destinada às elites e podem servir como um mecanismo de manter as desigualdades para a manutenção de um poder hegemônico.

Já a segunda dimensão sobre a identidade da Pedagogia da Terra vinha constituindo-se por meio da afirmação dos sujeitos (humanos e sociais) que constroem o curso. A autora confere a este horizonte a materialidade principal da elaboração identitária da proposta. Destaca que a identidade parte da participação e presença destes sujeitos na universidade, os quais têm parte de uma identidade coletiva para além das relações permeadas pelo espaço universitário.

O motivo da relevância em abordar este tema da identidade dos cursos da Pedagogia da Terra fica evidente:

A identidade da Pedagogia da Terra nasce como projeto de formação, pois, no enfrentamento coletivo e pessoal de contradições: diante de uma Universidade acostumada a tratar seus estudantes como indivíduos, a afirmação das turmas como sujeitos coletivos; diante de uma perspectiva de estudar para melhorar apenas as condições individuais de buscar um emprego melhor, a afirmação de que se quer estudar para contribuir mais na construção de um projeto coletivo de sociedade; diante da lógica de que é preciso estudar para sair

do campo, a afirmação de que é preciso estudar para ficar no campo (CALDART, 2002, p. 93-94).

Nesta perspectiva, trata-se de qualificar por meio da educação o espaço campesino como um sujeito de direito, com agentes capazes de reivindicarem e elaborarem projetos coletivos como alternativa à concepção individualista e meritocrática.

No Rio Grande do Sul, em 2001, com a Lei Estadual nº 11.646, nasce a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que teve a participação de sua constituição, o MST. Nos anos posteriores, são iniciadas duas turmas (uma em 2002 e outra em 2003) com o convênio UERGS e ITERRA constituídas por estudantes vinculados à Via Campesina.

No entanto, o curso de Pedagogia da Terra vinculado ao ITERRA, assim como os cursos de graduação (Desenvolvimento, Administração e Gestão Rural) efetuados na FUNDEP, efetuado no ITERRA, que aconteciam em convênio com a UERGS, interromperam-se na metade de 2007. Segundo Ribeiro (2008), o governo do estado do Rio Grande do Sul considerou insustentável a demanda dos Movimentos Sociais Populares para a continuidade de cursos específicos para os sujeitos do Campo.

Apesar dessa situação, os cursos de Pedagogia da Terra continuaram em outras regiões e demonstrando a possibilidade de fazer uma universidade diferente, mais aberta às causas populares. Com a SECADI e com o Programa Nacional de Formação de Professores do Campo (ProCampo) outros cursos de graduação vinculados à formação inicial docente foram ganhando espaço e muitos apreciam as contribuições da proposta da Pedagogia da Terra para a construção de seu projeto.

As Licenciaturas em Educação do campo ganham espaço desde 2005 tendo a primeira oferta na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e três anos depois computava mais três universidades piloto: a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFSE) totalizando até 2012, quarenta e dois (42) cursos. Contudo, demarcamos o risco que as licenciaturas de Educação do Campo vêm sofrendo. No dia 2 de junho de 2017, a Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo publicou um texto que

destaca a necessidade de recursos para alimentação e transporte para a manutenção do funcionamento dos 42 cursos. Além disso, aproximadamente 90% dos cursos não possuem alojamento da universidade e necessitariam de verbas para esta finalidade (CNALEC, 2017).

No entanto, no que tange às experiências na formação superior, reconhecemos que a Pedagogia da Terra tem pertinência enquanto fruto de lutas na esfera das políticas públicas tensionadas pelos movimentos sociais populares do Campo no contexto do PRONERA. Como projeto educativo, para além do alcance das reivindicações por escolarização e formação aos sujeitos do Campo, demonstra ser um caminho de ruptura e confronto com o legado de uma educação opressora e excludente. A Pedagogia da Terra demonstra a possibilidade de resistir e recriar os espaços formativos que por muito tempo estiveram na direção da reprodução das desigualdades sociais e dicotomia entre os saberes e fazeres.

### **3.3.3 Pedagogia Camponesa Agroecológica**

A proposta pedagogia camponesa agroecológica, emerge da consolidação de um projeto educativo-político de formação e congregação de experiências agroecológicas locais, nacionais, regionais e continentais, embasado no contexto de disputa dos espaços educativo-político e agroecológico no seio da recriação de territórios camponeses e indígenas, por meio da *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC), que representa o âmbito continental dentro da *La Via Campesina* (LVC). É definida da seguinte maneira:

Trata-se de experiências que estão envolvidas em processos regionais, continentais e globais na LVC e, ao mesmo tempo, são enriquecidas por eles, os quais primam por consolidar uma formação educativa em perspectiva crítica e permeada pelo intercâmbio de experiências e o Diálogo de Saberes (...) tomando a agroecologia como princípio e projeto educativo-político. Em essência, representam a construção coletiva da concepção da Educação do Campo, articulada por uma base epistêmica camponesa, indígena e operária da agroecologia que abarca uma “pedagogia camponesa” própria (BARBOSA; ROSET, 2017, p. 707).

Fica explícita a articulação do plano proposto com o projeto da Educação do Campo, com base na agroecologia como um fundamento às ações da LVC. Os autores consideram que a agroecologia desponta como resposta à consolidação na América Latina de um padrão de produção no campo pautado no agronegócio, à falta da reforma agrária, que ocasiona a proletarianização camponesa instigando a gênese da pluralidade de movimentos rurais os quais buscam dialogar e organizar-se conjuntamente com foco no viés político necessário na luta pela terra.

As experiências pautadas na agroecologia convivem com ameaças representadas por meio da ação do capital financeiro, já que as corporações transnacionais e os setores privados nacionais buscam reterritorializar os espaços que encaram enquanto “recursos naturais” utilizados para interesses da monocultura, de megaprojetos e de mineradoras e siderurgias (BARBOSA; ROSSET, 2017). Portanto, cada vez mais, torna-se importante compreender as organizações que estão na contramarcha desta concepção hegemônica de “desenvolvimento” enquanto espaços de aprendizado e produção de existência carregada de sentidos.

Nessa concepção emergente da LVC/CLOC, Barbosa e Rosset (2017) apontam que há uma dimensão epistêmica pautada na produção de um conhecimento contextualizado no qual os sujeitos ao compreenderem sua realidade podem incidir sobre a mesma. Os autores destacam que as organizações latino-americanas que realizam o processo do Diálogo de Saberes<sup>31</sup> sobre a agroecologia, podem ser agrupados em três categorias as quais apresentam epistemes próprias constituídas com base em marcos identitários vinculados às suas lutas políticas (ROSSET, 2015; BARBOSA, ROSSET, 2017).

Segundo os autores, as mais comuns são as organizações que apresentam uma “identidade camponesa” registradas pelo trabalho familiar na realização de um tipo específico de produção (seja para sustento próprio ou para reprodução material do grupo). Ainda que a organização camponesa tenha maioria de camponeses indígenas, tendem a partir de questões de

---

<sup>31</sup> Trata-se de um caminho construído no seio do paradigma Agroecológico. Barbosa e Rosset (2017) tomam o conceito a partir das contribuições de Tardin (2006).

"produção agrícola" (destacando temas como o acesso à terra, preços de culturas ou gado, subsídios, entre outros).

Já as organizações constituídas por uma identidade indígena, de acordo com suas lutas como destacamos na categorização sugerida por Barbosa e Rossato (2017), comumente têm seus objetivos vinculados à defesa territorial e autonomia, bem como às dimensões culturais e de linguagens. O terceiro conjunto abarca as organizações de identidade proletária rural. Costumam agrupar os Sem Terra e buscam as ocupações e formas de promover a sindicalização dos trabalhadores rurais.

As três categorias convergem quanto ao entendimento da agroecologia como princípio e projeto político comum a favor da soberania alimentar, contudo, apresentam entendimentos próprios acerca da mesma. As organizações camponesas afirmam a família como base organizativa nas áreas rurais e apostam na horizontalidade dos conhecimentos para disseminar os princípios agroecológicos.

Nas indígenas, a unidade básica é a comunidade e neste espaço que a agroecologia é debatido. Segundo os autores, os debates contribuem para a manutenção dos sistemas agrícolas tradicionais e diversificados, os quais mantêm os aspectos culturais baseados na ancestralidade e presentes nas práticas da produção agrícola. Assim, "primam pela cosmovisão como referente epistêmico e político na defesa do território como espaço de vida, de um *ethos* identitário e de uma relação visceral com a Mãe-Terra" (BARBOSA, ROSSET, 2017, p. 710).

A agroecologia concebida nas organizações proletárias, tem como assunção uma dimensão conceitual vinculada com a "ciência ocidental" aproximando as abordagens científica e empírica na formação intelectual e política de seus membros. Barbosa e Rosset (2017) apontam que a formação técnica é entendida como contributo às famílias, assentamentos e demais organizações na transição para a agroecologia.

Assim, identificamos que cada um dos grupos que compõem as experiências articuladas à LVC/CLOC, desenvolve diversas práticas que constituem horizontes de produção do conhecimento na unicidade quanto à necessidade da agroecologia como forma de alcance da soberania alimentar. Para estas organizações, a soberania alimentar é encarada como princípio

político para a emancipação humana dos sujeitos do Campo (BARBOSA, ROSSET, 2017; ROSSET, 2015).

Os autores ainda destacam que do mesmo modo, “todas têm aportado à concepção de um projeto educativo próprio, de caráter político e com abordagem pedagógica que pode ser denominada Pedagogia Camponesa Agroecológica emergente” (BARBOSA, ROSSET, 2017). Nos territórios de transição agroecológica (espaços em que a agroecologia ainda não é efetivada em sua plenitude) esta pedagogia desponta como uma possibilidade.

Neste sentido, os autores indicam que a Pedagogia Camponesa Agroecológica parte de três perspectivas pedagógicas: 1) Pedagogia do exemplo; 2) Pedagogia da *Milpa* e 3) Pedagogia do Movimento.

A Pedagogia do exemplo está mais ligada à transformação agroecológica das organizações camponesas por meio do chamado “Método de Camponês a Camponês”, pautado na horizontalidade dos saberes necessários à produção familiar. Assim o “fundamento epistêmico dessa perspectiva dialoga com a tradição do pensamento pedagógico latino-americano, inspirador de concepções de educação, de pedagogia, de sujeitos educativos e de projeto educativo para um porvir revolucionário” (BARBOSA, ROSSET, 2017).

Nesta proposta, as revoluções de Cuba e da Nicarágua são reconhecidas devido a retomada do trabalho como princípio educativo. Cabe destacar que, segundo Rosset (2015) as metodologias focadas na horizontalização do conhecimento têm como objetivo a elaboração de processos territoriais que permitem a efetivação da agroecologia. Barbosa e Rosset (2017) mencionam que a visita entre as famílias é um elemento em destaque deste processo, já que há o compartilhamento das experiências e aprendizados das famílias que já alcançaram a produção agroecológica com as que estão em busca desta possibilidade.

Já a Pedagogia *Milpa*, surge como referencial educativo e político relevante ao pluralismo das comunidades maias dialogando com outras culturas e resistências no continente como as organizações da LVC/CLOC, de identidade indígena. Os autores aproximam da *Milpa*, a identidade indígena e o exemplo da educação na infância e juventude baseada nos princípios da agroecologia (BARBOSA, 2016; BARBOSA, ROSSET, 2017). Portanto, ao

elencar a alusão à *Milpa*, esta perspectiva junto as organizações indígenas latino-americanas apresentam elementos considerados imprescindível na luta política como: identidade, cosmovisão, cultura, linguagem.

O terceiro viés pedagógico, que compõe a Pedagogia Camponesa Agroecológica, aborda a compreensão formativa presente nas lutas políticas no escopo de uma busca da emancipação popular. Muitos coletivos reconhecem que a disputa da reforma agrária congrega outras reivindicações necessária junto ao direito à terra. Trata-se da luta pelo direito à saúde, à educação, por exemplo. Os autores identificam a multiplicidades de demandas específicas as quais compreendem “uma mediação pedagógica na formação do sujeito político: ocupações de terra, marchas, assembleias e ocupação de órgãos públicos, entre outros” (BARBOSA, ROSSET, 2017).

Por estas compreensões, os autores apontam três aspectos emergentes da perspectiva em pauta: a reterritorialização educativo-pedagógica, a qual concebe os múltiplos espaços como viabilidades educativas; a geopedagogia do conhecimento: refere-se a articulação entre a esfera pedagógica e os elementos de fundo cultural e territorial; e, sujeitos construtores de conhecimento: os membros das organizações passam a exigir seu protagonismo na elaboração dos enfrentamentos quanto à lógica hegemônica que oprime os grupos seja no Campo ou no âmbito urbano. Realizam estas leituras e ações a partir da seleção de categorias que contribuem com suas lutas refutando a colonialidade do saber. Assim, com o Diálogo de Saberes alicerçado entre a Educação do Campo e a proposta pedagógica agroecológica reconhece

como eixo articulador e insumo criativo o conjunto de saberes e experiências das práticas outras de conhecimento geradas no campo concreto das lutas políticas travadas pelas organizações da LVC/CLOC. Na consolidação de uma concepção educativa e de uma práxis pedagógica, se reivindica outra racionalidade, de base epistêmica, em íntima relação com a natureza e os demais seres vivos, de cuidado com a Mãe-Terra, de reconhecimento do legado cultural, da memória histórica na luta pela defesa de seus territórios, de suas sementes e de seus recursos hídricos e minerais (BARBOSA, ROSSET, 2017).

Portanto, a postura viabiliza um Paradigma Epistêmico do Campo (BARBOSA, 2016; BARBOSA, ROSSET, 2017). Um paradigma que busca ser próprio dos povos do campo apesar de sua multiplicidade. Assim, consideramos que as reflexões a partir das articulações das organizações e movimentos latino-americanos e suas *práxis* por meio da Via Campesina, demonstram uma pertinente possibilidade na dimensão política, a qual visualiza na agroecologia, como projeto necessário à soberania alimentar com vistas à emancipação humana, um princípio educativo.

### 3.3.4 Pedagogias Indígenas

Sobre as possibilidades de concepções educativas e pedagógicas presentes nas culturas dos povos indígenas, situamos nossa leitura com base no contexto nacional, muito embora reconheçamos as contribuições que esta pauta pode ter a partir das práticas demonstradas nos movimentos sociais e organizações populares de povos nativos latino-americanos.

As primeiras impressões da chegada dos portugueses na chamada Vera Cruz, registram o choque das formas de aprender e constituir os saberes tão estranhos aos moldes dos recém-chegados. No registro sobre a longevidade dos chamados pelos portugueses de “nativos”, essa questão fica evidente nos registros de meados do século XVI:

Não sabem contar os dias, nem o ano, nem os meses, salvo que medem o tempo por meses lunares, e quando querem mostrar a idade de alguma coisa o mostram com pedras, colocando por cada lua uma pedra, e encontrei um homem dos mais velhos que me mostrou com pedras ter vivido 1700 luas, que me parece ser 130 anos, contando treze luas por ano (VESPÚCIO, 2003, p. 81).

Podemos afirmar que as primeiras percepções em relação aos povos indígenas, das nações litorâneas de língua guarani, e especialmente tupi, naquele primeiro momento, tão latentes acerca das diferenças culturais, constituem a base para a identidade constituída pelos colonizadores referentes ao território invadido. Léry (1961) grifa a expressão “Novo Mundo” ao discorrer sobre os hábitos e costumes dos habitantes desta terra. No entanto, como bem



sabemos por meio da História, as diferenças culturais foram tomadas como mecanismo de sujeição aos ideais eurocêntricos, nas quais a supremacia colonizadora impõe suas concepções ao invés de aprender com os povos indígenas.

É lamentável identificar que, na maioria das vezes, os processos de produção de aprendizagens envolvendo as etnias e seus sujeitos, os encaram como “objetos” num horizonte de submissão que só seria acentuado com o ideal moderno ainda no período colonial brasileiro, estendendo-se pelos períodos históricos. Contudo, reconhecemos que a existência dos esforços do campo científico das Humanidades, principalmente com as áreas da Sociologia, Antropologia e Historiografia, de certo modo contribuem para a busca por outras representações acerca das etnias indígenas.

No entanto, especificamente no horizonte dos estudos da educação, torna-se um desafio convergir processos de aprendizado, escolarização e identidades indígenas. Consideramos imprescindível a garantia do direito à educação indígena no escopo de propostas pedagógicas emergentes do contexto o qual constitui sentidos pertencentes ao Campo enquanto espaço de vida e produção em suas diversas compreensões.

Ao identificar que os povos indígenas demonstraram suas formas próprias de educação desde os primeiros registros sobre seu contato com os europeus, as quais pareciam inadequadas com as práticas escolares, Bergamaschi e Medeiros (2010) registram que nas sociedades indígenas, três aspectos fundamentais estão presentes na constituição de uma unidade educativa: 1) A economia da reciprocidade; 2) A casa, como espaço educativo, contemplando a rede familiar e de parentesco; e, 3) A religião, que abarca os simbolismos, contida nos rituais, mitos e formas de ver o mundo.

Na contracorrente da escola de inspiração moderna, que tradicionalmente fragmenta e ordena os campos do conhecimento, os movimentos de afirmação étnica instigam outros modelos escolares os quais podem ser representados pelas chamadas escolas indígenas (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010). Apesar de ainda ser muito presente o modelo tradicional e moderno de escola nas aldeias, a busca por outros referenciais os quais possam embasar práticas escolares específicas aos povos indígenas não para. Esta procura está protegida por algumas leis que

constituem um modelo diferenciado de educação escolar, assegurando assim o respeito à diversidade.

Cabe destacar que a luta pela constituição de uma educação escolar indígena, bem como a busca pela constituição de matrizes pedagógicas indígenas são processos que vão de encontro com todo um legado histórico pautado em opressões, genocídio, colonialidade de saber e preconceito. Desde os primeiros séculos do nosso país com a educação jesuítica, os povos indígenas foram encarados como sujeitos que necessitavam ser educados a partir dos valores dos colonizadores.

Desde 1910 com a inauguração do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN), o Estado passa a tutelar os gentios. Bergamaschi e Medeiros (2010) frisam que o período republicano passa a agir enfaticamente buscando territorializar, civilizar e integrar as populações indígenas na considerada sociedade nacional. As autoras destacam que o Estado e as ordens religiosas por meio de convênios articulam-se com relação à educação dos povos indígenas no século XX. A partir de 1967, as relações se mantêm com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), demonstrando a permanência da presença religiosa na educação escolar dos povos indígenas, ainda que recriando as diretrizes da mesma.

Um marco relevante concernente aos povos em questão, trata-se da Lei nº 6.001 de 1973 a qual dispõe sobre o “Estatuto do Índio”. O documento é regulador da esfera jurídica dos índios ou silvícolas e de suas comunidades, assumindo como objetivo a preservação cultural na integração à “comunhão nacional”; a educação é compreendida como um âmbito de realização da preservação das práticas, línguas e costumes nesse projeto integrador (BRASIL, 1973).

Ainda na década de 1970, são constituídas redes dos povos originários, os quais continuaram tendo o apoio da Igreja, junto às universidades, sociedade civil organizada e com os movimentos indígenas internacionais. Nessas relações, eram fortalecidas pautas com base no direito “à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada” (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010, p. 59). As autoras registram que estas lutas despontam na participação indígena no início da redemocratização no país.

Consideramos que por meio da Constituição de 1988, exige-se um reconhecimento maior sobre a multiplicidade étnica brasileira. Passa a ser reconhecida a realização do ensino no idioma próprio e a constituição de processos pedagógicos coerentes à cultura ancestral. Esse panorama requisita outras abordagens acerca da imagem dos povos originários que não as de sujeitos passivos, como, muitas vezes, a produção científica os concebe.

Nesse período, sobre a produção epistémica acerca das temáticas indígenas, cabe dialogarmos com Almeida (2010) cuja análise demarca a necessidade de rever conceitos até então abordados no campo antropológico de maneira em que a cultura assume um caráter desvinculado da ideia de permanência imutável, assim como a etnicidade passa a ser encarada junto às suas dimensões políticas e históricas. Portanto, a Constituição de 1988, além de demonstrar a busca indígena pelo protagonismo de seus direitos, exige um olhar capaz de reconhecer tais sujeitos como membros ativos na elaboração do espaço dos aldeamentos.

Segundo a autora, mesmo na chegada europeia ao território, os processos de ressocialização e catequese contaram com uma participação ativa das populações nativas. Esse fenômeno significa reconhecer a coexistência de conceitos como “aculturação” e “resistência”, por exemplo. Pelo olhar historiográfico, Almeida (2010 e 2017) aposta nesse campo para a reconstrução da imagem de passividade e tantos outros estigmas forjados do ponto de vista do colonizador. Acredita que ao reconhecer outras categorias e abordagens, é viável uma produção de conhecimento que vá ao encontro das histórias e memórias destes povos sob uma perspectiva de atuação, exploração e opressões de que foram vítimas, no entanto, em que demonstraram resistência e que foram agentes ativos.

As novas interpretações que começaram a ganhar espaço no final da década de 80, são essenciais para a restituição da condição de sujeitos históricos (ALMEIDA, 2017). A historiadora enfatiza que a compreensão acerca das trajetórias dos povos indígenas é um instrumento de luta destes povos no alcance de seus direitos, exemplificada pelo seu ingresso nas universidades e realização de suas próprias histórias.

Ou seja, acreditamos que a necessidade de problematizar as representações polarizadas que tentam definir (de forma fixista e

estereotipada) os povos indígenas, abrem espaços para busca por uma elaboração não só de outras representações e identidades acerca dessas etnias, mas, igualmente, possibilitam o reconhecimento de possibilidades às matrizes epistemológicas e pedagógicas indígenas.

Sobre o avanço das leis que amparam a diversidade étnica e o direito da educação escolar a partir das leituras específicas dos indígenas, destacamos que a década de 90 apresenta vitórias em meio às concepções neoliberais no país. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são reforçadas as garantias acerca do direito à aprendizagem bilíngue e aos processos pedagógicos articulados às culturas indígenas e ampliam-se as questões sobre os materiais didáticos e a formação docente necessárias ao campo da educação indígena. Memória, identidade, linguagens e conhecimentos indígenas são referenciados no documento (BRASIL, 1996). Neste horizonte, é criado em 1998, por lideranças indígenas, educadores e pesquisadores, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).

Consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias. (...) Essa presença ameríndia na docência é uma prática que ocorre de forma acelerada nas últimas décadas e está marcada por um passado recente de proibição, quando a admissão de mestres indígenas em suas escolas era “consentida” por instituições indigenistas apenas como monitoria (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010, p. 60).

Assim, verificamos que o processo de educação escolar indígena assume um espaço com maiores possibilidades de construção com base no protagonismo dos sujeitos indígenas que também constituem os espaços e as epistemologias do Campo a partir da interculturalidade. Vemos que a educação indígena perpassa tentativas de dominação, assistencialismo e políticas assimilacionistas e por este motivo, consideramos que a constituição de propostas pedagógicas indígenas é um desafio que pode ser superado por meio da partilha das experiências e registros que reconheçam os vários sentidos arraigados à multiplicidade indígena.

Bergamaschi e Medeiros (2010) ainda apontam a relação conflituosa existente com relação à instituição escolar e os indígenas. Enquanto muitos compreendem sua relevância para o diálogo intercultural, até mesmo com vistas às lutas sociopolíticas, as quais precisam ser feitas no âmbito da “sociedade nacional”, muitos outros entendem a escola enquanto uma ameaça aos modos de vida tradicional, haja vista que se trata de uma instituição alheia aos costumes e vida destes povos.

Portanto, no horizonte das leituras acerca das possibilidades de produção do conhecimento da educação das populações em evidência, cabe a pluralidade das concepções emergentes da relação entre os saberes ancestrais, as visões do cosmos, as compreensões sobre Natureza e o campo das produções da existência na sociedade engendrada pela modernidade. Consideramos as Pedagogias Indígenas como um horizonte aberto aos conflitos e desafios inerentes à diversidade de ser e viver; à articulação entre os sujeitos alijados de seu território e dos direitos a ele, e, como o mesmo, necessários; e, à ampliação das experiências e aprendizagens inerentes às concepções e epistemes vinculadas ao Campo.

### **3.3.5 Pedagogias Quilombolas**

Demarcar as Pedagogias Quilombolas, é uma via necessária para a concepção mais ampliada das Pedagogias do Campo. Reconhecemos que os grupos quilombolas, assim como muitas etnias indígenas, migram para as cidades. Este deslocamento pode ter motivações enraizadas nas ausências e fragilidades das condições que permitiriam a existência digna nos espaços do Campo, no descaso e nas dificuldades do reconhecimento de seus direitos oriundos do poder público, ou, até mesmo, na busca pela reivindicação de tais garantias a serem permanentemente disputadas pelos povos tradicionais.

Um movimento interessante, presente neste fenômeno de “deslocamento” é a divulgação das formas de ser e viver, junto das possibilidades de aprender e ensinar na constituição das culturas de resistência quilombolas. Neste processo de luta pela garantia à vida dos grupos quilombolas, além da disputa pela ocupação dos espaços historicamente negligenciados a esses povos, entendemos o impacto gerado nestes espaços

os quais, em alguns casos, precisam (re) avaliar suas formas de conduta, instigando a elaboração e reformulação de políticas com os grupos em questão. Um exemplo disto, são as mais recentes políticas de acesso e permanência na Universidade pública.

Como fruto de mobilizações populares e dos movimentos sociais negros, além do movimento quilombola, o reconhecimento oficial das Comunidades Quilombolas ocorreu apenas em 1988. Ao assegurar os direitos territoriais dos remanescentes quilombolas que estivessem ocupando suas terras, através do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, o Estado compromete-se com a permanência definitiva destes espaços aos grupos referidos. Desde então, uma série de questionamentos vêm sendo debatidos e postos ao diálogo nos campos jurídicos, culturais e educativos.

No escopo da produção científica, Brustolin (2009), aponta que a historiografia desde a década de 1980, vem sendo constituída de maneira mais complexa em relação às comunidades de senzala e mocambos, de maneira em que os estudos estejam ampliando e problematizando estes fenômenos para além de uma perspectiva dualista que culturalista (ao encarar os quilombos como forma de contracultura e de retomada das maneiras de viver no seu território de origem, em oposição ao espaço da senzala como lugar de assimilação) ou materialista (concebendo o quilombo apenas como organização de sobrevivência na condição de fuga ou insurreições). Segundo a autora, as novas abordagens buscam compreender os sentidos atribuídos aos processos de conflitos, escravidão, resistências e sociabilidades tramadas pelos próprios sujeitos protagonistas desta História.

No que se refere ao ensino, um importante marco é representado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual garante a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Ao assegurar a abordagem do conteúdo programático de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, reconhece a contribuição do povo negro no âmbito social, econômico e político, necessários à História do Brasil (BRASIL, 2009).

Paré *et al* (2007), destacam que esta obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, viabiliza um precedente

importante para o aprendizado quilombola, que, além da compreensão sobre os modos de vida dos quilombos contemporâneos, preconiza um saber fundamental à uma nova organização educativa no país.

As autoras, ao relatar a experiência dos quilombos de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO), enfatizam que as práticas assumem os traços da cultura africana tradicional, na qual há a interligação de todos os elementos próprios da vida; portanto, a religião, o território e a política somente têm êxito se estiverem articuladas, de maneira em que sua existência estrutural está ente conectada com a estrutura dos demais itens da vida.

Carril (2017), problematiza o discurso da democracia racial, o qual para a autora, configura-se como mito que busca disfarçar as dores da escravidão de maneira em que atinge as identidades afrodescendentes. A pesquisadora registra a necessidade de ampliação dos direitos como o da educação quilombola. A autora destaca que o tempo presente instiga as memórias e a ancestralidade as quais constituem a organização social dos quilombolas.

Neste rumo, os projetos educativos precisam pautar-se na etnicidade e culturas do contexto territorial, encarando-o como texto a ser compreendido. Para Carril (2017), os quilombolas vinculam a oralidade ao território, o que instiga novas possibilidades que partam da escuta em relação às experiências tramadas nestes espaços.

No âmbito dos programas governamentais, em 2004, acompanhamos o Programa Brasil Quilombola (IPEA, 2015). A iniciativa, contou com ações realizadas entre diferentes ministérios e estabeleceu pactos estaduais que enfatizassem caminhos específicos de ações para as comunidades quilombolas. Sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e com a parceria de diversos órgãos, o mesmo tinha como base quatro pilares de sustentação: 1) acesso à terra; 2) infraestrutura e qualidade de vida; 3) inclusão produtiva e desenvolvimento local; e 4) direitos e cidadania.

Na primeira década dos anos 2000, os programas de um governo mais progressista, embora tenham em pauta as demandas das camadas mais oprimidas da sociedade, ainda sim, apresentam fragilidades nas questões que clamam pela elaboração de políticas públicas de Estado e não são atingidas

mais amplamente. Acerca da educação quilombola, este fenômeno não é diferente.

Neste horizonte, o documento “Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica” (IPEA, 2015) aponta algumas ponderações em relação ao Censo Escolar da Educação Básica de 2012. Com a proposta de identificar entraves e viabilidades compreendidas a partir das informações que analisa, busca contribuir para a leitura e seguimento das condições de oferta da Educação Escolar Quilombola, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do referido eixo.

O documento reconhece a ausência de uma questão sobre a procedência do aluno quilombola, o que limita a leitura e registro de informações de escolas que encontram-se em territórios quilombolas, excluindo-se, portanto, as informações sobre os alunos que frequentam outras escolas que não estão nestes contextos situadas (lembrando que as escolas de ensino médio são ainda mais restritas aos espaços rurais e, igualmente, em territórios quilombolas).

Além disso, o estudo registra que além da oferta de condições básicas para as escolas quilombolas, é necessário avançar nos requisitos específicos para implementação das diretrizes. Com isso, a divulgação de material das escolas em territórios quilombolas, demonstra um pertinente desafio (IPEA, 2015). Consideramos que essa compreensão é fundamental para a sistematização das Pedagogias Quilombolas, haja vista que as aprendizagens estão presentes nestes contextos de maneira a contribuir não apenas com o ensino e a prática pedagógicas quilombolas, mas com a Educação do Campo e com o espaço educativo formal num horizonte mais amplo.

Assim, compreendemos que tanto as Pedagogias Indígenas, como as Pedagogias Quilombolas, apresentam importantes campos de interpretações acerca dos processos de ensino e aprendizagem, bem como abrem a pauta da necessidade de revisão acerca da educação escolar como um todo. São outros olhares necessários ao Campo e ao contexto da formação escolar. Outridades tão oprimidas socialmente e historicamente que tanto nos ensinam e instigam à retomada ontológica da dimensão educativa.



### 3.3.6 Pedagogias das Águas

Buscar compreender propostas pedagógicas arraigadas às experiências e representações sobre as águas significa admitir horizontes pedagógicos viáveis à Educação do Campo enquanto proposta educativa.

Neste horizonte, estudos buscam compreender e contribuir com a finalidade educativa de grupos que têm sua constituição vinculada às águas, através de identidades que carregam diversos sentidos. Estas pesquisas, podem abarcar as relações constituídas na vida e nos modos culturais, nas linguagens, nas crenças e no trabalho de grupos sociais os quais têm em comum com a proposta da Educação do Campo a luta pelo reconhecimento de sua visão de mundo e a busca pelo enfrentamento ao modelo hegemônico.

Há pesquisas que partem da proposta teórica de uma educação para a água, defendendo que o tema deva ser abordado enfatizando as dimensões ética e formativa, reconhecendo a organicidade do mundo e considerando a historicidade e complexidade atreladas aos fenômenos nele presentes (BACCI, PATACA, 2008; COMPIANI, 2007). Este tipo de postura epistêmica em muito contribui para a reconstrução da imagem atrelada ao sentido utilitarista à água atribuído, pois defendem a água como elemento de articulação entre a pluralidade de saberes viável à interdisciplinaridade.

Consideramos que uma construção educativa com base na água, para além de uma pauta necessária aos processos formativos na educação em todos os seus níveis, mas a incluindo neste escopo também, precisa sustentar-se nas diversas possibilidades emergentes de contextos sociais os quais a encare como elemento de sentidos à vida, às lutas e às manifestações em seus vários aspectos. Assim, mais que uma relevância temática, as águas representam leituras de mundo de diferentes populações que se agregam por diversas dimensões legítimas e viáveis à elaboração de matrizes pedagógicas de seus processos educativos.

Neste sentido, um dos caminhos possíveis para a constituição das Pedagogias das Águas, de maneira a fortalecer e dialogar com a proposta do Campo, pode ser traçado a partir da experiência junto à educação no ensino superior que se inicia em 2006 no norte do país. O curso de “Pedagogia das Águas: Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da

Reforma Agrária” teve sua implantação na Universidade Federal do Pará (UFPA), no *campus* de Abaetetuba, iniciando suas atividades com a participação de cinquenta estudantes oriundos das populações ribeirinhas da região (HAGE, 2003). Sobre os sujeitos de diálogo, os movimentos sociais que constituem a proposta são:

o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das áreas de ilhas e várzeas de Abaetetuba, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a Comissão Pastoral da Terra - Região Guajarina, Colônia de Pescadores – Z14, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, a Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba e a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos Ilhas de Abaetetuba (HAGE, 2013, p.6).

Trata-se de uma iniciativa que articula povos vinculados ao ambiente marcado pela construção identitária com base nas lutas e culturas em torno das águas. Pescadores, quilombolas, ribeirinhos e outros sujeitos do Campo, que embora carreguem suas histórias e memórias, convergem ao compor seus modos de viver e trabalhar com base na relação junto às águas.

Hage (2013) destaca o pioneirismo do curso, ao ser construído junto a esses grupos trazendo em seu nome a identidade das águas; e demonstrando a relevância para os movimentos sociais à formação de docentes que concebam a vida ribeirinha articulada à natureza, à dinâmica das águas e ao trabalho agrícola e à floresta, incorporando e instigando estas especificidades em seu trabalho pedagógico. Souza (2011) ao analisar a construção da proposta na Educação Superior, verifica que a mesma se dá por meio de um núcleo eletivo, o qual a organiza em três eixos temáticos: Cultura e linguagem; Biodiversidade e educação e Gestão do ecossistema das ilhas. A autora observa que os pilares do curso se referem a um pressuposto de caráter sociocultural, antropológico e linguístico e outro centrado num âmbito ecológico-ambiental.

O curso ao desenvolver-se, demonstra seus fundamentos e suas finalidades articulados num percurso que enfatiza formação profissional comprometida com a identidade e com a pertença emergente das várias formas de produção da existência material e simbólica (SOUZA, 2011). Esta experiência ao ser analisada (Hage, 2013; Souza, 2011), bem apresenta a

potencialidade de constituir propostas pedagógicas que estejam embasadas na vida entre os ir e vir das águas que mapeiam o percurso das populações ribeirinhas.

Do norte ao sul do país, passamos a reconhecer uma outra proposta que apresenta viabilidades no horizonte da elaboração das pedagogias das águas: a experiência do Projeto Educação para Pescadores, realizada no município de Rio Grande/RS. Esta iniciativa vem sendo abordada por vários estudos que buscam compreender os processos educativos a ela inerentes (CLARO, 2014; KAISER, 2014; MIRANDA, 2015 e LUZ, 2017).

É interessante acompanhar como a experiência aponta para a elaboração de um espaço de luta pela cidadania dos pescadores e pescadoras artesanais. O projeto em sua gênese, não parte de uma construção de iniciativa direta das comunidades locais de pesca artesanal, pois o mesmo nasce como uma necessidade identificada pela Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul. Isso porque para o processo de reconhecimento dos pescadores artesanais como profissionais, era necessária a realização de uma prova de conhecimentos básicos das áreas de Português e Matemática (PEP, 2012). Tratava-se de um processo seletivo que descontextualizava e ignorava a negligência do poder público com relação à escolarização destes grupos.

No entanto, para a garantia dos direitos dos pescadores e das pescadoras, era necessária uma intervenção que contribuísse para o processo que estes sujeitos teriam que enfrentar. Assim a Capitania, em articulação com a Secretaria de Município da Educação (SMED), a Secretaria de Município da Pesca (SMP) e a 18ª Coordenadoria Regional de Ensino (18ª CRE), busca parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Esta relação, inicialmente, se deu por meio do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da FURG, e, mais tarde, com o Instituto de Educação (IE) da Universidade através da relação com a extensão do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) (PEP, 2012).

Com o desenvolvimento do projeto na Ilha dos Marinheiros e na Ilha da Torotama, posteriormente passando a atuar também na comunidade do Taim, na localidade denominada de Capilha, atuando nos níveis do ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o projeto vai buscando suas construções epistemológicas e pedagógicas

pautadas nas relações dos educandos e educandas com o ambiente, vida e trabalho locais, aproximando-se dos fundamentos da Educação do Campo com base na concepção de Educação Popular (CLARO, 2014; MIRANDA, 2015).

Há muitos desafios que a realização do referido projeto encontra, a maioria vinculada à ausência de uma política pública específica e com adensamento capaz de resguardar a retomada ou continuidade da escolarização em espaços do Campo por meio da EJA, pontuando as comunidades pesqueiras artesanais. Cumpre lembrar que tais comunidades são marcadas pelo trabalho familiar, ingresso no ofício durante o início na juventude, fragilidade do poder público com relação aos problemas de ordem econômica e de infraestrutura básica, contradições e injustiças ambientais, e, tantas outras questões que interferem na permanência destes sujeitos na escola.

Apesar desta situação, as propostas pedagógicas que ocorrem a partir do processo educativo junto aos sujeitos da pesca artesanal, apontam para alguns princípios pertinentes constituídos em relação às vidas e ofícios dos mesmos junto à Laguna dos Patos (no caso das comunidades da Ilha da Torotama e Ilha dos Marinheiros) e à Lagoa Mirim (localizada na comunidade da Capilha).

Portanto, com base nos estudos sobre o fenômeno educativo com as comunidades envolvidas por meio do Projeto Educação para Pescadores (Claro, 2014; Kaiser, 2014; Miranda, 2015 e Luz, 2017), identificamos os seguintes aspectos, os quais consideramos viáveis na elaboração das Pedagogias das Águas: 1. A problematização conceitual acerca de conhecimento; 2. A construção de uma identidade ligada às águas na produção da existência; 3. O questionamento dos costumes arraigados ao trabalho com base nas questões de gênero; e, 4. O reconhecimento dos saberes e fazeres ligados aos grupos de pesca artesanal enquanto patrimônio cultural.

A Pedagogias das Águas na UFPA, apesar do respaldo que o PRONERA possibilita, conforme Souza (2011) encontrou uma série de entraves no que tange aos sistemas institucionais, processos burocráticos e prazos que dificultavam alguns alcances. Por outro lado, o PEP em Rio Grande/RS, na medida em que não encontra tantos enfrentamentos a nível institucional, também não é legitimado como política pública. Apesar destes

desafios, ambas as propostas dialogam com a Pedagogia da Alternância e assumem seus fundamentos no horizonte da emancipação social por meio da educação como resguardo ao exercício da cidadania.

Tanto a primeira experiência indicada ao Norte do país, quanto essa última no extremo Sul, têm seus desafios, como vimos, muitos deles vinculados aos trâmites da esfera organizacional e formativo, já que são propostas que emergem de contextos específicos nos quais a educação surge como possibilidade de luta política. Porém, para além da luta na dimensão política, também carregam a beleza de recriar o fenômeno educativo, compreender e estimular a identificação dos sentidos atrelados às representações que as águas podem assumir. Mais que um tema pertinente a água, (re) significada a partir das populações que vivem atreladas a ela, pode apresentar um caráter ético, cultural, identitário que se aproxima da sensibilidade, historicidade e criticidades necessárias à Educação do Campo.

Assim, consideramos que as Pedagogias do Campo não se esgotam nestas apresentadas. Reconhecemos que algumas matrizes são mais consolidadas na área da Educação do Campo, como a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento. Contudo, as que referenciamos, tratam-se de posturas necessárias ao horizonte do processo educativo e que vêm apresentando diálogos com as diversas maneiras de educar (se) (com) o Campo. Acreditamos que um viés compreensivo instiga o diálogo entre as várias Pedagogias do Campo e discordamos com posturas rígidas as quais se fecham às aproximações entre a diversidade das epistemologias em torno da educação como fenômeno.

Portanto, as abordagens que discernimos enquanto Pedagogias do Campo, demonstram processos reflexivos e praxiológicos que podem estar no horizonte compreensivo do Campo desde que comprometidas com os objetivos, vida e leituras de mundo dos povos do Campo. Contudo, compreendemos que a proposta da Educação do Campo encontra desafios frente a sua realização.

### **3.4 Terrenos áridos à Educação do Campo**

Os terrenos áridos que a proposta encontra, estão atrelados às questões acerca dos interesses do Estado. Os pesquisadores e pesquisadoras da área identificam desafios de execução desta proposta no âmbito político, cuja dimensão identitária da Educação do Campo se destaca.

Mesmo ao início da articulação em nível nacional que se corporifica nos movimentos sociais populares do Campo, na virada dos anos 90 para os 2000, vão sendo encontrados entraves no projeto educativo camponês. Trazemos ao nosso diálogo algumas colocações de Arroyo (2004) em relação à necessidade de um tratamento público frente à Educação do Campo. Assim, considera:

Um trato menos "privado" do público. Ver a Educação do Campo como um fardo a corrigir, como herança do atraso condicionou por décadas o próprio descuido. A postura mais responsável seria ver essa realidade como produto de políticas pouco públicas ou de um trato "privado". É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo, uma presença nem sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo. Tem sido uma presença tímida e descontínua movida tantas vezes a barganhas políticas e a reprodução das pouco públicas redes de poder local e de articulações entre o poder central e os poderes locais (ARROYO, 2004, p.55).

Na medida em que o autor denuncia o tratamento dado à educação do camponês, aponta-se que é “oportuno lembrar que os avanços na universalização desse direito se deram sem dúvida por pressões políticas por um trato mais público do público” (ARROYO, 2004, p.55). Ao reivindicar a superação do uso privado do público, faz-se pertinente dialogar a ideia de Richardson (1999), o qual aponta que o Estado deixa de controlar a economia e passa a manter o controle sobre os sujeitos; ao ajustar a economia às necessidades do ser humano, ajusta os indivíduos às urgências do mercado e livra-se de suas responsabilidades públicas. Compreendemos que, embora a pauta da responsabilidade de uma Educação do Campo ter sido paulatinamente assumida pelo Estado, em tempos de recessões e golpes, a proposta corre riscos e já apresenta resultados negativos.

Neste sentido, sobre os desafios que o projeto vem enfrentando, no ano de 2013 durante o *Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo*, na região de Jaguarão/RS, Caldart (2013) e Ribeiro (2013) afirmam que as últimas propostas lançadas pelo Estado não contemplam as especificidades do campo. Portanto, tais políticas estão em conflito com a proposta da Educação do Campo.

Neste horizonte, as referidas autoras apontam que tais projetos propostos pelo Estado, ao contemplarem especialmente as questões e preocupações de esfera urbana e de cunho industrial, os quais reafirmam a lógica capitalista, não abarcam a originalidade dos movimentos do campo e, conseqüentemente, dos sujeitos que o constituem. Essas referências da Educação do Campo e militantes na busca pela visibilidade dos movimentos camponeses enfatizaram o risco de se dissimular a Educação do Campo forjando um discurso que, em seus fundamentos, defende uma escola ruralista – na qual os princípios do capitalismo industrial adentram o espaço da educação.

Ribeiro (2013) alerta para o que vem acontecendo no Campo e destaca os entraves que a Educação do Campo, em sua originalidade, vem encontrando: **1)** A nucleação de escolas ou definição de uma escola-polo para onde se dirigem as crianças; **2)** Até a primeira década deste século, o número de escolas do campo, que era de 107.432, passou a ser de 83.036 em 2013. Atualizando estes dados, o índice é ainda mais alarmante: 69.049 é o número de escolas do Campo de acordo com o censo escolar em 2016; **3)** O PRONERA, vinculado ao INCRA, e, desde 2002, integrado ao MDA, garante recursos dos cursos de licenciatura, mas sofre intensa pressão dos latifundiários; e, **4)** Apesar de reconhecer a Educação do Campo, o MEC, através da SECADI, aplica o Programa Escola Ativa com recursos do Banco Mundial, desde 1997.

Este último ponto citado como entrave à Educação do Campo, foi apontado no seminário, como uma forte contradição presente entre a proposta pedagógica defendida pelos sujeitos do Campo e intelectuais que reivindicam uma educação de cunho libertador, inspirado na concepção educativa da Educação Popular e a construção das políticas públicas.

De acordo com o guia de formação de professores do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o país articula-se ao Programa *Escuela Nueva*<sup>32</sup> por meio de um convite do Banco Mundial para pensar uma alternativa à melhoria de condições de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas brasileiras. A meta era elevar o nível de aprendizagem dos alunos, sendo compreendido que isso far-se-ia visível através da diminuição da repetência e evasão escolar, aumentando os índices de conclusão do Ensino Fundamental (FUNDESCOLA, 2005).

Deste modo, Gonçalves (2009) ressalta que, enquanto na Colômbia o *Escuela Nueva* configura-se como fruto de um processo dialógico e crítico, no Brasil ocorre de forma fragilizada na medida em que durante o processo de implementação esteve limitado à tradução dos guias de aprendizagem do programa. Esse objetivo de melhorar os índices escolares dos espaços rurais em detrimento da participação dos sujeitos e coletivos que compõem o espaço do Campo, demonstra um relevante entrave no âmbito da Educação do Campo sob uma perspectiva fragilizada pelas demandas do capital.

Assim, o autor registra que a política do Banco Mundial busca aumentar índices como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB e, muito embora se tenha a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é o Banco Mundial que estabelece prazos, metodologias, processos, recursos e as formas pelas quais os recursos são distribuídos.

Por outro lado, retornando ao terceiro desafio destacado por Ribeiro (2013), a situação atual é ainda mais alarmante. Se a influência indireta das aspirações da lógica a serviço do Capital se dava por meio do financiamento, o problema se agrava com a falta das verbas destinadas via ProCampo, ligado ao MEC, aos cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo. Embora o Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2015, tenha registrado que em 2014 foram efetivadas 3.138 vagas com investimento de R\$17,8 milhões e em 2015 tenham sido realizadas 13.770 com investimento de R\$18,4

---

<sup>32</sup> De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2011), a proposta da "Escuela Nueva" surgiu em 75, após algumas experiências do Programa Escola Unitária. Esse Programa promovido pela UNESCO na década de 60, no auge da Guerra Fria, e foi adotado em vários países da América Latina.



milhões (MEC, 2016), os cursos superiores da área sofrem riscos de fechamento.

Sobre a relevância desta formação docente do Campo, Molina e Hage (2015), compreendem que as licenciaturas em Educação do Campo objetivam a escola de Educação Básica, enfatizando a constituição da gestão Escolar e da atuação pedagógica para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os cursos buscam formar educadores e educadoras para a administração de processos educativos escolares, bem como para a gestão de questões educativas comunitárias.

No entanto o programa, que teve início na metade de 2010, atualmente conta com 6.052 estudantes matriculados nestes cursos no país, o que significa menos da metade do que foi projetado em sua gênese. Além disso empregando 630 professores e 84 servidores técnicos, as 42 universidades<sup>33</sup> que ofertam os cursos de licenciatura do Campo, tiveram um corte de 6,64% no orçamento de 2017, reduzindo em cerca de 20% no montante de repasse às instituições (OLIVEIRA, 2017). A situação se agrava com a emenda do teto de gastos (EC 95/2016) já que a mesma manteve fixo para 2018 o orçamento defasado de 2017, corrigido somente pela inflação do período. Cumpre registrar que consideramos esta emenda como um anúncio e execução de um desmonte da educação no país.

De acordo com o edital de 2012, os cursos receberiam R\$ 4 mil por aluno ao ano durante os três primeiros anos (MEC, 2010). Este investimento contemplava demandas das graduações, como hospedagem, alimentação e transporte para cursistas e docentes, além de outras necessidades. Como efeito deste congelamento dos investimentos à educação interessada aos povos do Campo, é latente o desafio da redução das possibilidades no âmbito das políticas de acesso e inclusão das populações rurais com relação à formação docente do Campo.

Por outro lado, ao identificar os investimentos no que tange ao agronegócio, como os mais de R\$ 190 bilhões anunciados na metade de 2017 (Brasil, 2017), que privilegiam os grandes empresários e desestimulam a produção num viés alternativo à economia hegemônica, fica visível os

---

<sup>33</sup> Mesmo que no edital de 2012 do MEC via ProCampo, 44 universidades tenham sido contempladas pelo edital, nem todas executaram a proposta.

interesses de um Estado que se articula com o setor privado e que têm os efeitos devastadores mais intensificados num governo ilegítimo o qual não reconhece as pautas das camadas populares, também, presentes no Campo.

Como afirmou Ribeiro (2013) sobre a pressão dos latifundiários em relação as ações do ProCampo, ao enfatizar a problemática que aponta para o desafio ainda muito presente no discurso velado o qual apresenta em seus desdobramentos um cunho ruralista, reforçando as desigualdades no Campo, percebe-se essa prática sob o aval do atual governo, o que fomenta lógica do capital e do poderio opressor dos senhores da terra e dos meios de produção em média e larga escala.

Assim, embora os governos mais progressistas, mesmo com suas fragilidades, tenham tentado refrear o avanço dos interesses do Capital, ao menos no que tange às garantias dos direitos das camadas populares (também do Campo), o contexto atual demonstra um aprofundamento das dificuldades que a Educação do Campo encontra.

De um modo mais geral, ao lembrarmos dos motivos que instigam a constituição da Educação do Campo, como acompanhamos, a proposta tem como pano de fundo de seus desafios a historicidade do Campo e suas relações com a educação e formação. Os elementos os quais buscavam afirmar as acepções do lucro, no Brasil, assumiam num primeiro momento uma roupagem agroindustrial. Fato que marcou o período da República Velha como um momento em que os sujeitos do campo representavam a força de trabalho assalariada e *expropriada*, ao mesmo tempo em que sofriam os abusos e desmandos dos latifundiários, os quais submetiam esses povos aos aspectos escravagistas e coloniais. Portanto vimos que as origens de pensar uma educação no espaço rural que não contempla os sujeitos que a constituem, mas sim a um grupo da elite agrária.

Como apontamos, ainda hoje temos muito presente certos mecanismos que servem como armadilhas para fragilizar as perspectivas de uma educação que rompa com a postura opressora. As dificuldades de constituir possibilidades educativas escolares em meio a um sistema desigual e regido pela lógica do mercado, parecem reproduzir as concepções em um sentido estreito. Apesar da intencionalidade da perspectiva que suscitamos, ainda há

riscos de encolhimento das possibilidades de constituir um horizonte educativo desde o Campo.

Isto se agrava pela precarização da Educação do Campo em sua articulação com Estado, o qual, embora, ao longo do tempo tenha sofrido pressão dos movimentos sociais, os quais alcançaram conquistas relevantes para os povos do Campo, não consegue assumir a intencionalidade da mesma ao demonstrar fragilidades na garantia dos elementos necessários ao projeto. Essas fragilidades são engendradas pelas contradições e divergências de interesses que as políticas de governo assumem.

A matriz pedagógica da Educação do Campo questiona elementos para além da dimensão escolar pelo seu caráter político, o qual compreende a formação docente de maneira em que reconhece o papel do professorado enquanto imprescindível para a instalação da dúvida, para a constituição crítica e, portanto, não assume a culpa de questões consideradas enquanto “fracasso” no escopo da educação. A formação docente na perspectiva da Educação do Campo, refuta a ideia de competência individualizada na prática do profissional, o reconhece enquanto agente problematizador, porém, não num horizonte salvacionista; haja vista que para a consolidação de um projeto de Campo, exige a garantia dos elementos necessários à existência digna de seus povos.

Assim, Molina e Hage (2015), destacam que se exige, nesses processos formativos, a articulação entre a formação docente das lutas e alternativas para melhoraria da qualidade dos cursos de licenciatura conforme as necessidades da Reforma Agrária e dos seus sujeitos. Fica evidente que estas pautas não são prioridade no atual modelo de gestão nacional.

#### **4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO E A COMPREENSÃO DO SUJEITO GERÚNDIO**

Como já anunciamos no primeiro capítulo, a crise da Educação Ambiental e da concepção de Sujeito, apostamos na reinvenção do paradigma que constitui o campo da Educação Ambiental de maneira a possibilitar a compreensão dos limites que enfrentamos na área ao depararmos com uma série de entraves à ruptura de um olhar unívoco frente às possibilidades do ser em relação aos outros componentes presentes no mundo da vida.

Encontramos esta possibilidade com base numa "Outra Educação Ambiental" enquanto viabilidade de compreensão por meio dos múltiplos olhares como um exercício capaz de alargar os sentidos de sermos humanos em aprendizagem constante, por meio das manifestações diversas que desde muito "estão aí". O desafio é ampliar as perspectivas, contrariando o paradigma utilitarista e antropocêntrico presente no bojo dos fundamentos, por meio da linguagem enquanto viabilidade da outridade.

Nesta perspectiva, passamos a buscar uma outra leitura acerca do Sujeito do Campo preconizado pela Educação do Campo. Como elemento de resistência às noções vinculadas ao Sujeito Estigmatizado do Campo, fruto de um projeto educativo com ideais ruralistas, partimos do conceito de Povos do Campo.

Neste horizonte, nossa concepção de Educação Ambiental está pautada num horizonte compreensivo e comprometido com os povos do Campo, considerando os mesmos enquanto historicamente estigmatizados, reduzidos à dimensão do trabalho, seja em seu sentido ontológico ou na negação desta dimensão. Consideramos que a Educação Ambiental auxilia na disseminação das formas de reconhecimento ao Campo como Sujeito Gerúndio e aos seus sujeitos também como sujeitos em movimento, os quais estão sendo, vivendo, construindo, crendo, criando, trabalhando, pensando e reinventando.

Neste processo, ao contar com o diálogo da contribuição da Educação Ambiental articulada à Ecologia Cosmocena, traçamos alguns elementos que emergem do olhar atento aos sentidos assumidos pelo espaço do Campo e da educação envolvida nesse contexto, objetivando compreender o Sujeito do Campo e o Campo como Sujeito em um horizonte mais amplo, menos polarizado e respeitoso por meio do reconhecimento de suas idiossincrasias.

Por fim, apresentaremos o endereçamento da Educação Ambiental do Campo como resultado de uma hermenêutica fenomenológica e do exercício filosófico do que sugerimos ser compreendido enquanto Sujeito Gerúndio.

#### **4.1 Os sujeitos do campo como produtores do caminhar**

Como acompanhamos, o Campo sob uma constituição vinculada às representações estigmatizadas, minado por aspectos de ausências, de fragilidades, de imagens pejorativas e de reducionismos sobre seus habitantes a uma única forma de “ser sujeito do Campo”, forja também a imagem de um “Sujeito Estigmatizado” em detrimento de tantas outras formas de ser, viver, conhecer e recriar o Campo. Como alternativa às construções que fragmentam, estigmatizam e inviabilizam o Campo e seus sujeitos, é que traçamos nossa reflexão a partir do conceito de Povos do Campo.

Realizamos esta leitura compreensiva de dimensão conceitual, embasados em duas orientações: a territorial e a epistemológica. A primeira, acolhe pautas como a organização econômica e a reforma agrária, enquanto a segunda tem como elementos de diálogo os saberes populares e as leituras de mundo. Evidente que não se tratam de blocos isolados, alguns temas que identificamos mais arraigado a uma ou outra orientação podem convergir em ambas as abordagens. Além disto, consideramos que as questões de fundo ambiental e político, podem perpassar tanto a pauta territorial quanto a epistemológica (o assunto da ancestralidade pode ser um exemplo desta conexão).

Assim, passamos a abordar os povos que constituem o espaço campesino. Do ponto de vista da abordagem quanto ao território, consideramos válido destacar algumas questões acerca da utilização da terra como produção material e refletimos o quanto a terra representa um tema gerador de divergentes interesses.

Ainda sobre a diversidade presente no contexto campesino, Carvalho (2005) registra que o campesinato brasileiro está alicerçado em dois eixos: a diversidade de produção e relação com o mercado (e os processos habituais e culturais que se desenvolvem por meio dessas relações) e a biodiversidade

que gera diferentes maneiras de enxergar o ambiente a partir das relações culturais tecidas pelo trabalho.

Em sentido análogo, Pérez (2001), ao estudar a economia latino-americana, identifica o espaço rural enquanto um conjunto de territórios nos quais os povos realizam diferentes atividades como agricultura, comércio, serviços, pequenas e médias indústrias, artesanato, pesca, mineração, extração de recursos naturais, entre outros.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), os povos do Campo constituem uma cultura específica através das maneiras de trabalhar, as quais diferem das formas de trabalho do espaço urbano. Essa dinâmica está presente nas comunidades tradicionais, muito embora os processos de urbanização com o estímulo do capital têm ameaçado o trabalho nesses contextos. Para esses autores, as especificidades que constituem a cultura estão presentes nas formas de relacionar-se com o tempo e meio ambiente, nas formas de organização familiar, comunitárias, de trabalho e educação.

Já, segundo Martins (1986), o “eixo estrutural” desses conflitos ocorre a partir da disputa pela terra enquanto o direito que apresenta ao ser utilizada para o sustento das comunidades<sup>34</sup>. Além disso, esse embate pela terra se “torna luta pela ampliação dos espaços políticos dos trabalhadores, pela democracia e não, simploriamente, uma luta econômica pela ampliação dos espaços econômicos de reprodução do capital” (MARTINS, 1986, p.71).

Deste modo, compreendemos que os povos do campo são grupos que constroem uma história repleta de lutas e resistências. Portanto, as disputas desses povos não estão restringidas aos interesses do sistema econômico capitalista que se vive, mas partem da exigência pela participação ativa para além da comunidade.

Próximo a essa compreensão, Pires (2012) salienta que a definição do campesinato abarca três elementos que estão estritamente relacionados: o acesso de terra para a produção; trabalho familiar; e constituição de unidade de consumo e produção.

---

<sup>34</sup> Destacamos que a compreensão de povos do Campo, para o autor está estritamente vinculada ao embate pela terra, o que, de algum modo, compreendemos que seu entendimento abarca os grupos de agricultores engajados na disputa pelo acesso à produção com essa característica.

Segundo o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, são consideradas populações do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL/PR, 2010).

À identificação desses povos múltiplos e cheios de especificidades, consideramos que reconhecer o Campo exige-nos o reconhecimento acerca dos chamados "povos tradicionais". Para a problematização da ideia de "povos ou comunidades tradicionais", voltar a atenção para o campo das políticas de Estado é uma das formas de identificar as implicâncias na conceituação destes povos. Neste sentido, cabe destacar que a pauta é acolhida no bojo de decisão dos órgãos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Por este prisma, o conceito pode ser encarado com base no reconhecimento das formas de trabalho nesses ambientes, as quais por se confrontarem, originalmente, com as formas de trabalho impostas pelo modelo capitalista, ganhando destaque com respeito à necessidade de seu resguardo.

Com isso, e com o recebimento de royalties, os Estados Nacionais são pressionados a criarem políticas direcionadas a esses grupos historicamente subalternizados.

Por outro prisma, os povos tradicionais podem ser compreendidos a partir da sua historicidade ligada à sua territorialidade. Para Little (2002), os territórios dos povos tradicionais fundamentam-se em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva, o que independente de seus territórios estarem contemplados ou não na razão de propriedade tanto na Colônia quanto na República. A legitimidade de seu território é situada na base histórica, e não instrumental, bem como na sua persistência cultural vinculada à memória. Deste modo, seu aspecto conceitual, não está pautado em leis ou títulos, mas nos aspectos simbólicos e identitários na relação do grupo com sua área.

Do panorama lançado pelo âmbito das políticas territoriais, surge o Decreto Presidencial nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Esse decreto

instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, bem como apostou na sua implementação por meio da elaboração da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT. Essa comissão é interdisciplinar e constituída por 15 representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e 15 representantes de organizações não governamentais.

Essa comissão deve atentar para as comunidades tradicionais, as quais são consideradas aquelas constituídas por grupos

que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Barreto Filho (2006), afirma que o poder público nacional, bem como a agenda ambientalista assumem a questão da política dos povos e comunidades tradicionais com base em três fenômenos. O primeiro refere-se à pauta internacional com relação às Áreas Protegidas; o segundo contempla a articulação entre as Áreas de Proteção e o desenvolvimento no país e por último, o processo das mobilizações e movimentos dos grupos sociais que consolidavam sua identidade étnica e coletiva assumindo mais intensamente o debate ambiental nas suas lutas políticas vinculadas ao território. Destacamos o terceiro fenômeno como um elemento imprescindível para a o reconhecimento dos povos que habitam e constituem os saberes do Campo.

Assim, destacamos que o decreto destacado, aponta para o reconhecimento das leituras de mundo específicas desses grupos. Contudo, cabe destacar que tais "formas próprias de organização social" são diversas, contendo uma vasta heterogenidade, quando nos reportamos ao conceito de povos tradicionais. Além disso, essa leitura que aborda a "transmissão pela tradição" - como definido no decreto acima - pode remeter a ingênua concepção de que os povos estão isolados por completo, sem receber influências "externas", como se existisse certa fixidez nos hábitos, formas perpétuas e intocáveis de se viver.



Ainda sim, mesmo que fosse possível total isolamento de quaisquer “interferências” além fronteiras, o ser humano é criativo e reinventa suas formas de ser no mundo. Assim, afirma-se que “muitas pesquisas antropológicas recentes, [...], contestam o caráter fixo das tradições. Para essas, a cultura popular nas tradições e manifestações folclóricas se renova constantemente por meio da criação anônima” (SILVA e SILVA, 2006, p. 3). Como parte desses grupos criativos, estão:

Povos Indígenas, Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Comunidades de Fundo de Pasto, Faxinalenses, Pescadores Artesanais, Marisqueiras, Ribeirinhos, Varjeiros, Caiçaras, Praieiros, Sertanejos, Jangadeiros, Ciganos, Açorianos, Campeiros, Varzanteiros, Pantaneiros, Geraizeiros, Veredeiros, Caatingueiros, Retireiros do Araguaia, entre outros. (BRASIL, 2013, s.p.).

Embora as políticas públicas representem esforços em sublinhar tais especificidades com relação aos povos originários e tradicionais, é fundamental que haja uma construção a qual reconheça o protagonismo desta multiplicidade através da participação e visibilidade destas inúmeras populações.

Silva e Sato (2010) ao mapearem os grupos sociais do estado de Mato Grosso, destacam a existência de 65 grupos sociais e 45 etnias indígenas, resultando num total de 87 identidades no território analisado. As autoras corroboram que esse tipo de estudo é pertinente para a manutenção das políticas públicas contemplarem as necessidades e expectativas das identidades que compõem o território, possibilitando alternativas que propiciem a diminuição de impactos e superação de conflitos socioambientais. Para as autoras:

É preciso saber ouvir as múltiplas vozes; mais do que isso, é preciso dar audiência às muitas vozes esquecidas e excluídas do modelo implantado, para que estes grupos possam ser protagonistas fortalecidos na luta contra qualquer hegemonia orientada pelos padrões homogêneos do desenvolvimento. A sobrevivência desses sujeitos sociais está intimamente ligada, em primeiro lugar, ao direito de permanecer em seus territórios, aliado, às condições de inclusão, que lhe assegurem ter, minimamente, uma vida digna (SATO e SILVA, 2010).

Vinculada à questão territorial, é importante ressaltar que os povos tradicionais constituem, resguardam e reinventam seus conhecimentos tradicionais, possibilitando diversas maneiras de produzir saberes e conhecimento. Entre esses saberes, destacam-se:

técnicas de manejo de recursos naturais, métodos de caça e pesca, conhecimentos sobre os diversos ecossistemas e sobre propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas de espécies e as próprias categorizações e classificações de espécies de flora e fauna utilizadas pelas populações tradicionais (SANTILLI, 2005, p.192).

Ao reconhecer a diversidade cultural presente na construção dessas tradições, dialogamos com Castro (2000), ao abordar que o trabalho desses coletivos cria relações para além das técnicas de manejo, ao englobar o místico, o simbólico. Através de envolvimento como esse, é possível afirmar que a vida econômica nos espaços dessas comunidades, está indissociável do aspecto social.

No entanto, é preciso ressaltar que o sentido de comunidade ou povo tradicional deve ultrapassar a ideia de “reconhecimento” de sua contribuição enquanto formação do território e nacionalidade brasileira. É indispensável aprofundarmos as especificidades desses grupos, a fim de não restringir a esfera cultural à folclorização, não tentar apaziguar um passado (tantas vezes ainda presente) de tentativas e conquistas (no sentido mais colonizador possível) de subalternização desses sujeitos. Assim:

Comunidade tradicional constitui-se como um grupo social local que desenvolve: a) dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram; b) saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou pela interface com as dinâmicas da sociedade envolvente; c) uma relativa autonomia para a reprodução de seus membros e da coletividade como uma totalidade social articulada com o “mundo de fora”, ainda que quase invisíveis; d) o reconhecimento de si como uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse e proveito de um território ancestral; e) a atualização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecerem no território ancestral; f) a experiência da vida em um território cercado e/ou

ameaçado; g) estratégias atuais de acesso a direitos, a mercados de bens menos periféricos e à conservação ambiental. (BRANDÃO, 2010, p. 37)

Com base no conceito destacado, é possível compreender que esses grupos enfrentam o desafio de manter-se em seu território e que não estão livres de sofrerem formas de dominação. A questão crucial é pensarmos quais as formas de opressão. Serão elas sempre físicas? Voltadas à invasão territorial? De tentativas de exploração do ambiente? Ou as formas de dominação poderiam ser por meio da invasão violenta de novos sentidos, valores e lógicas? Comunidades que partem da esfera solidária estão ameaçadas por meio dos valores individualizantes típicos da sociedade que cultiva a ética do mercado? Acredita-se que sim. Freire (1996) ao expor sua compreensão sobre a ética distingue:

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro.

Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da "nova ordem mundial", como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética (FREIRE, 1996, p. 8).

Quando é colocada a diferença entre os sentidos da ética, percebe-se a existência de um significado que visa o lucro, onde o dinheiro vale mais que a vida, que o individualismo pesa mais que o coletivo. De forma a contrariar essa lógica, as comunidades tradicionais formam um “território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram” (BRANDÃO, 2010, p.37).

Com efeito, para pensarmos no horizonte compreensivo dos povos do Campo, vinculamos a essa pauta a questão da territorialidade e as implicações expressas das disputas pelos espaços sociais. Little (2002), aportado a uma perspectiva da Ecologia Política, aponta que a diversidade sociocultural do país é acompanhada pela ampla diversidade fundiária e que uma imensidão de

grupos sociais constitui esses espaços (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caboclos, caiçaras, entre outros).

Esses grupos têm sido chamados de "comunidades", "povos", "sociedades", como já registramos, compreendemos que sejam nomenclaturas necessárias em algumas instâncias de reivindicação política e na busca pela justiça ambiental, por exemplo. Por outro lado, reconhecemos o destaque que o autor realiza ao salientar que, do ponto de vista etnográfico, esses povos são tão diferentes entre si, que seria um tanto quanto problemático agrupá-los no mesmo conjunto. Consideramos que a Educação Ambiental do Campo do ponto de vista compreensivo precisa reconhecer essas especificidades.

Neste sentido, o autor, ao subsidiar-se em Bromley (1989), aponta uma nova temática agregadora ao debate dos processos educativos no espaço do Campo, reconhecendo um fenômeno impreterível para pensar os alicerces de uma educação de visão mais holística e complexa no escopo do espaço não urbano. Salienta a "outra reforma agrária", um fenômeno que acontece a partir da reivindicação desses povos, chamados por Little (2002) de não-camponeses, mas que vivem em um espaço não urbanizado, com suas especificidades culturais e locais.

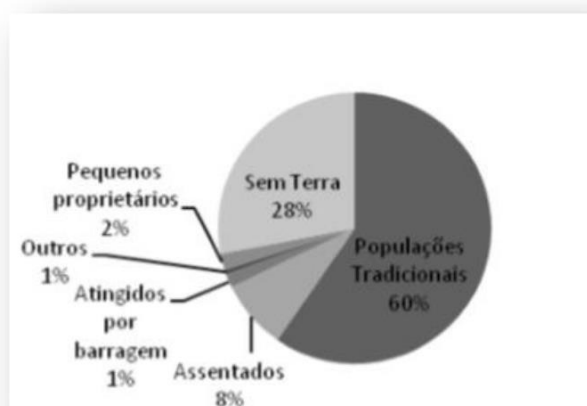
Discordamos do autor, quando o mesmo considera os povos tradicionais de forma alijada da compreensão de povos camponeses; no entanto, a consideração do autor demonstra que ainda sim, quando se refere ao espaço do Campo, há uma ideia arraigada preponderantemente a identidade dos povos agricultores como constituinte desse contexto. Contudo, de acordo com a Educação do Campo em suas diretrizes, essa diversidade de povos precisa estar presente na construção da mesma, o que, como vimos tentando destacar, não está sendo efetivada em todos os âmbitos dos diferentes grupos que ocupam as ruralidades no Brasil. Como um dos objetivos da tese é articular os diferentes povos - sem, todavia, negligenciar suas especificidades - que constituem o Campo para pensar uma Educação Ambiental do Campo, consideramos pertinente a abordagem sobre a territorialidade que o antropólogo realiza. Sobre esta pauta o pesquisador destaca que:

a questão fundiária no Brasil vai além de redistribuição de terras e se torna uma problemática centrada nos processos de ocupação e afirmação territorial, os quais remetem, dentro do

marco legal do Estado, às políticas de ordenamento e reconhecimento territorial (LITTLE, 2002, p. 2).

Feita essa observação cabe adiantar uma pauta, que retornamos a seguir no texto, para abordar a problemática vinculada à esfera das populações tradicionais que compõe o espaço campesino. Num estudo realizado por Porto-Gonçalves e Cuin (2013) ao longo do ano de 2013 sobre os conflitos nos espaços do Campo brasileiro, os autores destacam as vítimas da violência e participantes de áreas de conflitos presente nesse contexto:

**Gráfico 1:** Categorias Sociais envolvidas em conflitos em 2013.



**Fonte:** PORTO-GONÇALVES e CUIN (2013, p. 24).

Mediante esse alarmante dado sobre os conflitos que pesam sobre os grupos considerados tradicionais, destacamos a urgência em debater as implicações acerca da distribuição territorial desses povos, considerando os direitos vinculados às formas de reprodução social dos mesmos. Os autores ainda ressaltam que, com exceção da região sudeste, somando as macrorregiões do país, mais de 50% das categorias sociais envolvidas em conflitos são populações tradicionais e que o montante dessas categorias, 55% estavam localizadas na Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2013).

Em sentido próximo, Little (2002) abarca as relações dos diversos povos com o território enquanto artífice das disputas no âmbito da reforma fundiária. O autor toma o campo da Teoria Antropológica da Territorialidade para realizar um novo enfoque dado as semelhanças e continuidades dos diferentes grupos. Define o conceito de territorialidade como "o esforço coletivo de um grupo

social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu 'território' ou *homeland*" (LITTLE, 2002 p. 3).

Com isso o autor defende que assim como a contextualização é necessária para a abordagem da Ecologia Política (a que se propõe em seu trabalho), para uma séria análise do território de qualquer grupo que seja, é preciso lançar mão de uma abordagem histórica. O autor também defende a cosmografia por intermédio de uma abordagem etnográfica. Essa cosmografia, registra os saberes ambientais, ideias e identidades construídas coletivamente por meio do processo histórico e as relações sociais com o território natural.

Uma proposta que abarca esse desafio, de ampliar o olhar frente às diferentes relações que se estabelecem nas sociedades, também vem sendo elaborada por Pereira (2016), ao propor pensarmos no horizonte da Ecologia Cosmoscena. O autor destaca que essa proposta emerge em meio a um contexto de desesperança típico da Era Antropocena e das crises dos fundamentos da Educação Ambiental, do paradigma metafísico, das crises do sistema capitalista, socioambiental e, sobretudo, da "crise do sentido existencial-ontológico sobre o espaço e sentido humano no cosmos" (PEREIRA, 2016, p. 45). Essa postura busca uma ampliação de sentidos, capaz de realocar o lugar dos humanos no universo.

Neste prisma, no esforço de demarcar uma Educação Ambiental do Campo, quando pensamos as práticas educativas no *lócus* em evidência, o espaço ultrapassa os limites de um território de agricultura ou pecuária. Quaisquer políticas e processos pedagógicos no que se referem à escolarização dos diversos povos que constituem as outridades da ocupação dos territórios campestres, devem ser compreendidos enquanto fenômenos de análise dentro do horizonte de uma Educação Ambiental do Campo.

Para tanto, abordar algumas contribuições que emergem da territorialidade junto a essa proposta torna-se pertinente na medida em que contribui para o reconhecimento e compreensão dos conflitos existentes no seio das disputas territoriais. A retomada histórica realizada por Little (2002) aponta um processo de hegemonia de controle territorial por meio da constituição do Estado-Nação, ocultando outros tipos de territórios. Na abordagem da territorialidade em que acredita, o autor amplia o olhar para as

especificidades e continuidades dos diversos territórios e demonstra que o Estado teve dificuldades em reconhecer os territórios sociais dos povos tradicionais devido à problemática relação entre eles e a soberania.

Neste sentido, reforça a contextualização como embasamento necessário à compreensão das diversas relações construídas recorrendo ao território e dialoga com a ideia de Razão Histórica (Quijano, 1998), a qual representa resistência ao controle hegemônico do Estado. Assim:

Como os territórios desses grupos se fundamentam no arcabouço da lei consuetudinária, raras vezes reconhecida e respeitada pelo Estado-nação, as articulações entre esses grupos são marginais aos principais centros do poder político. Mas é igualmente claro no registro etnográfico sobre os povos tradicionais que eles estabeleçam territórios no sentido definido aqui (LITTLE, 2002, p.8).

Mediante essa preocupação que a Territorialidade traz, lembramos que, diferentemente dos grupos articulados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ainda encontram certo respaldo e reconhecimento de sua luta pelo Estado, vários outros povos possuem um maior desafio de articulação em relação à visibilidade Estatal.

Uma Educação Ambiental do Campo precisa reconhecer esse desafio e buscar, nas memórias desses povos, as potencialidades educativas a elas imbricadas. A respeito:

A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com a sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território (LITTLE, 2002, p.11).

Com efeito, uma Educação Ambiental do Campo abre espaço para dialogar junto aos diversos povos tradicionais, sem, contudo, agrupá-los de maneira aligeirada e generalizante. Acreditamos que o exercício de reivindicação pelos interesses ambientais e sociais desses povos encontra espaço no campo educativo num sentido compreensivo possível de impulsionar a transformação no horizonte emancipatório desses povos. Não raro, essa transformação não é efetivada devido à falta de compreensão de tais

interesses e problematização dos conflitos presentes, nas disputas territoriais, por exemplo.

Ao recorrer a questão territorial em termos de disputa e jogo de interesses diversos e por vezes antagônicos, precisamos destacar o processo de Reforma Agrária. Ao revisarmos os escritos de Luxemburgo (1988), compreendemos sua preocupação a respeito da ação camponesa na busca pela transformação social num horizonte socialista. Registra que são necessários dois aspectos para essa transformação no campo agrário: a base da economia do Campo por meio da nacionalização da grande propriedade rural e o fim da desarticulação entre indústria e campo enquanto mecanismo do sistema capitalista.

Para Leite e Ávila (2007), a concepção de reforma agrária está vinculada à compreensão

não somente como uma política de distribuição de ativos fundiários (o que poderia ser traduzido em inglês por *land reform*), mas como um processo mais geral - agrário, e não apenas fundiário (o que em inglês se diferenciaria pelo termo *agrarian reform*) - envolvendo o acesso aos recursos naturais (terra, água, cobertura vegetal no caso dos trabalhadores extrativistas etc), ao financiamento, à tecnologia, ao mercado de produtos e de trabalho e, especialmente, à distribuição do poder político (LEITE e ÁVILA, 2007, p. 13).

Por meio desse entendimento, que abarca o funcionamento agrário de forma mais ampla, os autores contemplam os desafios presentes pelos diversos povos vinculados ao Campo, apontando que, no caso dos chamados "povos nativos" (que compreendem como indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, entre outros), também está em disputa a regularização dos direitos a utilização e apropriação das áreas que já são ocupadas pelos mesmos. Assim, compreende-se que o processo da reforma agrária está vinculado às questões da territorialidade que, no entanto, ainda, têm seus entraves na lógica do sistema capitalista e no bojo da racionalidade instrumental que exigem a intervenção do Estado para a garantia da reprodução social das sociedades camponesas.

José Eli Veiga (1982) salienta que esse processo envolve a distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola pelo Estado, pressionado pelos



movimentos sociais populares do Campo, impulsionando a mudança da estrutura agrária de um país ou região.

Muito embora com as mudanças de governo alcançadas pelas perspectivas mais progressistas, as expectativas de se efetivar uma Reforma Agrária capaz de contrariar a imagem que o Brasil possui de ser um país dos mais expressivos índices de desigualdade de distribuição de terras, vimos que a Reforma Agrária se deu "a passos lentos" ao longo dos anos 2000. Apesar de termos acompanhado avanços como a ampliação do acesso a crédito, à alimentação, à habitação e infra-estrutura, é possível realizar uma leitura de que o apoio ao agronegócio durante o governo de Lula foi muito presente.

Acompanhamos um modelo de desenvolvimento baseado na monocultura, com ênfase nos *comodities*, visando a ampliação da reprodução de capital no Campo. Para tanto, o governo subsidiou uma série de ações agrícolas. A exemplo disso, vemos a movimentação em torno dos ditos "agrocombustíveis", espaço de investimento dos capitalistas incentivados pelo lema da Soberania Energética disseminada pelo governo. Os pequenos produtores e os povos tradicionais vêm pagando um preço alto por esses "avanços" no Campo, os quais estão no horizonte de uma lógica desenvolvimentista.

Conforme mapeamento do IBGE (2011), na região da Amazônia não estão registrados os estabelecimentos de pequenas propriedades rurais, o que não deve invisibilizar as opressões e violências contidas nela; haja vista que é o local onde se encontram as grandes porções de terras concentradas nas mãos de poucos, os quais estão em disputa constante com os povos tradicionais que ali vivem.

Porto-Gonçalves e Cuin (2013), apontam que a questão da reforma é antiga e definitivamente ainda atual. Os autores, aportados na referência do conflito para sua análise, demarcam a importância do conceito para os estudos referentes aos processos de reforma agrária, haja vista que o mesmo demarca a diferente posição de diversos grupos sobre um mesmo tema.

Nesse rumo, demarcam que, desde a década de 1970, no Brasil, as oligarquias, sob uma roupagem de poder tecnológico-financeiro-latifundiário-midiático, tradicionalmente instrumentalizam as políticas de governo de acordo com seus interesses. Fazem uma crítica em relação às parcerias

representadas por essas oligarquias latifundiárias tradicionais, junto às estatais financeiras (como o BNDES), científicas (por exemplo, EMBRAPA) com as grandes corporações industriais-financeiras (Monsanto, Cargill, Bunge & Born, Syngenta, etc.) (PORTO-GONÇALVES e CUIN, 2013).

Esse bloco, que pode representar de forma ainda mais intensa as injustiças ambientais, as desigualdades agrárias e, portanto, a violência no Campo, presentes não só em nosso país, mas como os autores apontam também no Paraguai, Argentina e Bolívia, reiteram a necessidade de abordarmos a questão da reforma agrária sob um olhar crítico necessário ao Campo.

Numa análise pertinente, os autores destacam a situação de conflito no Campo do país em 2013. A partir do estudo anual desde 1985, com respeito aos conflitos nas zonas rurais, apresenta que:

o primeiro mandato de Lula, foi o que registrou o maior número de conflitos, de famílias envolvidas e de outros indicadores de violência. Nos últimos três anos, governo Dilma, a média anual supera as médias anuais de todos os períodos analisados no Atlas, exceto o período 2003-2006. Os números elevados deste período se devem, por um lado, à iniciativa dos grupos dominantes que temiam que Lula fizesse a Reforma Agrária, e por outro, pela pressão dos movimentos sociais com ações em prol da Reforma Agrária (...). Já no segundo mandato de Lula (2007-2010) estabeleceu-se uma espécie de Pax Agrária, com priorização da política de exportação de commodities, por um lado e, por outro, com políticas de transferência de renda (Fome Zero, Bolsa Família e outras) (PORTO-GONÇALVES e CUIN, 2013, p. 19).

Ainda que haja questões de disputas partidárias no âmbito das políticas de governo, esses dados demonstram o quanto os governos progressistas, não só no Brasil, mas em muitos outros países da América Latina, tentam utilizar-se da lógica capitalista para certa manutenção econômica das camadas populares, conseqüentemente nos grupos do Campo.

Sobre a relevância de compreender e identificar os conflitos socioambientais trata-se de

um importante instrumento para a reflexão e para a ação dos sujeitos envolvidos com o processo de democratização do meio ambiente. Destarte, para que a paisagem de degradação se transforme em um novo horizonte, com mais proteção ecológica e inclusão social, é preciso que estejamos engajados

e subsidiando políticas públicas para que o planejamento socioambiental do estado possa considerar a riqueza das paisagens naturais, assim como, as diferentes identidades (...) (JABER e SATO, 2012, p. 24).

As pesquisadoras registram que seja fundamental visibilizar tais conflitos, tanto para esclarecer acerca da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento, quanto para subsidiar referenciais aos governos e à sociedade civil na elaboração de políticas públicas instigando as dimensões conceitual, política e científica.

Recentemente, no período enfatizado do estudo de Porto-Gonçalves e Cuin (2013), segundo os autores, os movimentos sociais foram responsáveis por 244 conflitos (desses, 230 em relação às ocupações e 14 nos acampamentos). Com isso, 81,1% dos conflitos foram provocados pela ação do Poder Privado (fazendeiros, grileiros, madeireiros, empresários ou mineradores). Nessa percentagem, fazem parte práticas como assassinatos, expulsões, ação do Poder Público, por meio do Executivo e do Judiciário manifestadas em prisões e ações de despejo.

Os autores demonstram por meio de um mapa<sup>35</sup> a distribuição desigual dos conflitos no Campo. Assim destacam o índice da intensidade dos conflitos: excepcionalmente alto no estado de AP; altíssimo no AC; em RO e TO muito alto; e MA, MT, PA e RR são estados com um índice de conflito considerado alto. Por meio desses índices, os autores evidenciam que a expansão do capital sobre a Amazônia traz sérios desdobramentos sociais e ambientais. O Nordeste teve dois estados com índice alto: PE e PB, enquanto na região Centro-Sul, o Mato Grosso do Sul apresentou índice altíssimo de áreas em conflitos. Por fim, os autores concluem:

Há uma geopolítica da despossessão em curso. As maiores vítimas são as populações que tradicionalmente ocupam o território. Não sem razão elas se destacam entre os grupos sociais envolvidos em conflitos, e desse lugar de conflito e re-existência, importantes questões teórico-políticas estão sendo formuladas, como a luta pela reapropriação da natureza e a afirmação da diversidade social e cultural desses protagonistas, onde o território emana como questão central no

---

<sup>35</sup> O mapeamento foi elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no IBGE e pela Comissão da Pastoral da Terra e pelo Sistema Nacional de Informações das Cidades.

novo desenho que vem assumindo a questão (da reforma) agrária (PORTO-GONÇALVES e CUIN, 2013, p. 26).

Deste modo, reconhecemos a necessidade de acolher na pauta da reforma agrária o papel que vem sendo protagonizado pelos povos tradicionais, o que, obrigatoriamente, desafia-nos a (re) conhecer os sujeitos que formam os espaços do Campo.

Reiteramos a necessidade de acolhida da multiplicidade dos povos que se articulam ao Campo como espaço de existência simbólica e material, é preciso igualmente destacar a compreensão das diversas formas de viver, aprender, ensinar e lutar, tanto na esfera da elaboração do conhecimento, quanto na assunção epistemológica das Pedagogias do Campo. Neste horizonte, consideramos que a Educação Ambiental potencializa as viabilidades de leituras ao Campo e aos seus sujeitos os quais enfrentam o paradoxo de assumirem e elaborarem suas identidades, paralelamente ao desafio da inautenticidade de uma definição rígida, engessada e estigmatizada.

#### **4.2 Contribuição da Educação Ambiental ao Campo e o diálogo cosmoceno**

Na continuidade pelos esforços de buscar um olhar cuidadoso ao Campo e às suas propostas educativas, tendo na área da Educação Ambiental elementos pertinentes na leitura constituída, trançamos algumas questões identificadas como potencialidades de alargamento das compreensões do mesmo. O primeiro elemento trata das orientações epistêmicas da Educação Ambiental, as quais podem articular-se aos horizontes focalizados no estudo. Elencamos as dimensões epistemológicas presentes na construção dos horizontes compreensivos Campo e Educação do Campo. Logo, almejamos apontar algumas viabilidades compreensivas ao horizonte da Educação Ambiental do Campo.

Fazemos uma relação que se constitui entre a Educação Ambiental e o Campo, com o auxílio de uma concepção que contempla a expansão da área da Educação Ambiental para além de um horizonte teórico, mas que, em muito contribui com a elaboração criativa das ações, reflexões e registros de ser no

mundo. A Ecologia Cosmocena nos auxilia a pensar num horizonte compreensivo das inúmeras dimensões da vida, realocando o sujeito em uma nova relação com e o no universo. Pereira (2016) associa esta concepção à Educação Ambiental como uma necessidade de mudança de paradigmas capaz de garantir a dignidade da vida na terra. Assim, a Ecologia Cosmocena é:

Uma alternativa viável para pensarmos as relações entre os seres vivos e não vivos no sentido de podermos garantir melhor qualidade de vida no planeta, e quem sabe, no universo. Ela nasce em meio a este cenário de desesperança e medo reforçado pela Era Antropocena e pelas consequentes crises: os fundamentos da EA, do paradigma filosófico metafísico, da racionalidade ocidental e do sujeito, do esgotamento do sistema capitalista, da lógica do lucro e, conseqüentemente, da crise financeira, crise política, socioambiental e, fundamentalmente, da crise de sentido existencial-ontológico sobre o espaço e o sentido humano no cosmos (PEREIRA, 2016, p. 45-46).

Ao buscarmos indicadores de possibilidades para a superação da crise do sentido existencial sobre a vida humana, dado as fragilidades e problemas causados na perspectiva Antropocena, situando nossa questão de estudo, entendemos a aproximação dos Saberes do Campo como potencialidades de aprender e reconhecer aspectos que nos viabilizem a compreensão de alguns destes sentidos ontológicos ao ser humano. Partimos dos fundamentos epistemológicos como acesso de expansão das percepções.

No escopo epistemológico, segundo Pereira *et al* (2017) as pesquisas de Educação Ambiental na América Latina estão situadas fundamentalmente em três perspectivas: Empírico-Analíticas; Crítico-Dialéticas e Fenomenológico-Hermenêuticas. Com base nesta classificação, a qual é discutida pelos autores ao estudarem a produção de periódicos da área entre Brasil e México considerando estudos que abrangem o contexto latino-americano em suas produções, nosso estudo situa-se na terceira via. Para os pesquisadores, trata-se de um eixo o qual vem crescendo no Brasil, propiciado por temas que abarcam

desde a formação de educadores ambientais, Gênero, Saberes do Povos Tradicionais, Descolonização do pensamento,

Ecofenomenologia, Ontologia Ambiental, Hermenêutica ambiental, Ecologia Cosmocena, Complexidade e Análise do Discurso pelo horizonte Pós-Estruturalista sobre as inúmeras produções verdades em diferentes faces da Educação Ambiental (PEREIRA, SATO e PEREIRA, 2017, p. 224).

Contudo, ao buscarmos aproximar o diálogo da Educação Ambiental ao Campo, apostamos na viabilidade de estudos nos demais eixos epistemológicos; haja vista que se tratam de diversas abordagens as quais tomem como fenômeno de pesquisa elementos intrínsecos ao Campo num sentido capaz de encarar seus sujeitos no eixo de suas inquietações.

Ao realizarmos um paralelo com os estudos que nos embasam para a constituição do Campo enquanto horizonte compreensivo, fica latente uma produção vinculada ao eixo Crítico-Dialético, com relação à elaboração da dimensão conceitual com base nos estudos camponeses, e, na sua construção analítica. Paradoxalmente, ao identificarmos que o Campo tem atribuído sentidos vinculados ao poder ruralista, que passa a ser intensificado e apropriado na lógica de desenvolvimento, o embasamento e os estudos dos intelectuais do Ruralismo Pedagógico, marcam uma produção científica calcada nos pressupostos positivistas, reduzindo o Campo à esfera ruralista.

Através dos estudos que possibilitam nossa compreensão à Educação do Campo como horizonte, identificamos nos pontos dedicados à constituição da proposta, suas conquistas e seus entraves, de forma preponderante a matriz Crítico-Dialética. Inclusive, afirmamos que mais do que uma preocupação com a escolarização, o movimento da Educação do Campo instiga a própria reinvenção conceitual do Campo. Portanto, o Campo como Sujeito é ampliado num processo de disputa acerca dos sentidos que animam sua elaboração junto aos povos e lutas que nele estão contidos. A matriz da episteme identificada nos sustentáculos de nossa leitura, se deve à militância inerente ao tema o qual nasce do tensionamento dos movimentos sociais populares do Campo pela garantia dos direitos básicos de cidadania e dignidade dos povos.

Já com relação à questão pedagógica, destacada como um dos eixos centrais da proposta por Caldart (2007), ficou evidente o eixo Empírico-Analítico, posto que buscamos reconhecer as experiências que embasam as viabilidades de sistematizar e dimensionar perspectivas das aprendizagens do

Campo. Concomitante a esta identificação, cumpre destacar que as Pedagogias do Campo mais consolidadas na proposta da Educação do Campo, como a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia da Terra, assumem igualmente uma epistemologia Crítico-Dialética.

No intuito de consolidar outras possibilidades para compreender o Campo e seus povos, consideramos válida uma leitura que suscite elementos talvez não tão presentes nas abordagens que ocupam a produção do conhecimento. Na busca por compreender o bojo conceitual dos povos do Campo, para além do reconhecimento dos indivíduos articulados nos movimentos sociais que mais se destacam na elaboração da Educação do Campo como proposta, imergimos nos processos de constituição das políticas que visam garantir os direitos dos chamados povos tradicionais e originários.

Essa leitura nos revela a complexidade da manutenção destas garantias; haja vista que é imprescindível a participação destas mesmas populações, tão múltiplas e com visões, expectativas e reivindicações, específicas e legítimas do ponto de vista de sua historicidade, memória coletiva e de suas culturas. As dimensões simbólicas e concretas se entrecruzam e podem ser acompanhadas e registradas, fomentando o alcance dos objetivos que tais populações assumem em sua construção identitária, através de estudos de cunho Analítico-Empírico (a exemplo dos mapeamentos territoriais e de grupos sociais) e Fenomenológico-Hermenêutico (com os estudos etnográficos, por exemplo).

Com este exercício de aproximação entre a Educação Ambiental e a sistematização dos saberes relativos ao Campo e aos seus sujeitos, não almejamos estabelecer uma hierarquia de validações acerca dos processos teóricos sobre os fenômenos em evidência, mas sim buscar traçar alguns movimentos que possam ampliar a compreensão acerca dos mesmos. Neste rumo, trazemos algumas indicações de abordagens destacando a necessidade da busca pela identificação dos interesses que embasam a produção realizada.

A questão é considerar a área da Educação Ambiental como um terreno fértil às leituras realizadas sobre o Campo e sobre sua dimensão educativa. Mesmo com a variedade de orientações epistemológicas, consideramos que as sistematizações dos saberes devem estar articuladas à produção da existência destes sujeitos, especialmente aos grupos sociais ligados ao Campo ainda

invisibilizados. Neste processo, acreditamos na emergência das **Epistemologias Ambientais do Campo**.

Estas formas de elaborar os conhecimentos, reabilitam o conceito das práticas rurais num horizonte que rompa com as aspirações ruralistas e opressoras, emprestando sua dimensão de Campo como possibilidade de demarcar suas orientações políticas, culturais, ambientais e econômicas, tendo em comum a centralidade dos saberes produzidos ligados ao Campo enquanto espaço simbólico e material de existência.

Ou seja, não cabe as Epistemologias Ambientais do Campo, negligenciarem estudos que não partem de um contexto empírico vinculado ao âmbito rural, pois, como vimos, a dimensão territorial está para além de uma base material, mas assume os símbolos, a linguagem, os saberes históricos e a memória coletiva vinculada ao grupo social que, de algum modo, pode estar vinculado ao Campo. Por outro lado, também não é papel das Epistemologias Ambientais do Campo descartarem os registros situados numa compreensão da ruralidade como espaço físico geográfico, se nelas forem identificados elementos viáveis à consolidação do meio rural como *lócus* de viabilidades dos saberes e do protagonismo de seus habitantes num horizonte mais ampliado de seu entendimento.

Nossa leitura é a de que as Epistemologias Ambientais do Campo ao serem assumidas na elaboração das práticas e reflexões tecidas, para e, com os povos do Campo, podem potencializar a reivindicação do Campo enquanto espaço de luta, (re) criação e (re) construção identitária, constituição de visão de mundo e produção da existência da vida. Um exemplo desta viabilidade nasce da articulação entre a Educação Ambiental, à serviço das camadas populares do Campo, com o trabalho da extensão num sentido emancipador do espaço rural e de seus conjuntos sociais.

Carvalho (2003), reconhece a relação entre a Educação Ambiental Popular e a extensão rural como uma via à “transição ambiental do meio rural”. A autora parte dos fundamentos da agroecologia, contudo, lança o reconhecimento de um fenômeno que está situado para além do contexto agrícola. Para a pesquisadora:



Este processo de mudanças no mundo rural, que tende a gerar novas práticas sociais e culturais em que se verifica a assimilação de um ideário de valores ambientais, pode ser observado, por exemplo, no crescente interesse pela produção agroecológica, na busca por medicinas alternativas e fitoterápicas, no ecoturismo e no turismo rural. Práticas, estas, que estão muitas vezes associadas a ações de EA, tanto na sua difusão como na valorização da paisagem socioambiental no campo (CARVALHO, 2003, p. 55).

Consideramos que as ações identificadas pela autora como práticas advindas de intervenções da extensão rural, ultrapassam o ambiente em que são produzidas, mas, instigam a problematização do conhecimento e de sua elaboração no bojo dos lugares historicamente privilegiados do conhecimento. A autora identifica a Educação Ambiental como presente na transição ambiental rural e nas suas confluências com diferentes campos das práticas da extensão rural. Neste sentido, Carvalho (2003) julga pertinente compreender e dialogar sobre suas orientações pedagógicas e seus desdobramentos enquanto como mediação válida ao projeto de mudança social e ambiental.

A autora considera a área da Educação Ambiental como potencialidade de um horizonte epistemológico no qual se considera a complexidade das relações das bases natural e social, engendradas pelas formas de sua apropriação pelos diversos grupos e interesses estabelecidos. Com efeito refere-se “para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais”. (CARVALHO, 2003, p. 56).

Deste modo, ao compreender a Educação Ambiental Popular como agente num âmbito educativo alicerçado numa prática formativa que conceba os sujeitos e a produção de valores num sentido emancipatório, Carvalho (2003) identifica que a mesma reconsidera a dimensão ambiental de maneira a ampliar o debate sobre o acesso dos espaços naturais e as decisões a eles concernentes. No centro desta discussão, situados como protagonistas, devem estar as populações interessadas, o que igualmente amplia a pauta da esfera pública.

Com base nesta perspectiva, a autora identifica a relevância do educador ambiental no processo desta abordagem que intenciona o escopo político necessário e partícipe do que chama de transição ambiental rural.

Assim, a autora reconhece uma nova extensão rural, atrelada à Educação Ambiental de cunho popular, capaz de provocar transformações profundas nas relações socioambientais, compreendida enquanto uma postura pedagógica. Esse tipo de atuação, possibilita a articulação dos saberes do Campo e, neste viés, podem contribuir com o horizonte das Epistemologias Ambientais do Campo.

No entanto, é imprescindível que a análise, referente ao exemplo da relação ambiental com a pauta da extensão rural, seja atenta e comprometida com o Campo defendido com possibilidades de (re) existência dos seus povos, para que não estejamos reformulando ou reproduzindo práticas de cunho ruralista, como ainda, em muitos casos, estão presentes nas ações em torno da extensão. Mas, corroboramos, que nosso intuito é exemplificar algumas possibilidades de consolidação acerca da organização e identificação de Epistemologias Ambientais do Campo e essa (a articulação com pautas que reconheçam as práticas elaboradas no contexto rural) é uma delas.

Cumpramos salientar que a compreensão de Carvalho (2003), aqui posta ao diálogo, nasce num momento próximo à articulação do movimento “Por uma Educação do Campo”, na virada da década 90 para os anos 2000. Movimento este, como vimos, marcado, sobretudo, pela ação dos movimentos sociais populares do Campo, em especial o MST.

Estes apontamentos são relevantes pois queremos destacar outras experiências que podem, ou não, estar arraigadas às ações destes movimentos sociais populares camponeses, pois são registros que também instigam a elaboração das Epistemologias Ambientais do Campo na sua capacidade de congregar projetos e conhecimentos os quais desenhem alternativas à ampliação da compreensão acerca do Campo e de quem a ele esteja vinculado. Isto significa que estas epistemologias podem somar às propostas vinculadas à Educação do Campo formas de organizar e potencializar o projeto do Campo como almejam, porém, ampliando suas compreensões a partir das outridades do Campo.

Destacamos que identificar as Epistemologias Ambientais do Campo, não anula as dimensões políticas, de reivindicações cujas lutas presentes nos grupos sociais são inúmeras, conflituosas e legítimas tanto na sua constituição identitária, quanto na garantia pela vida digna destes povos. Mas, este

reconhecimento contribui na elaboração de um outro paradigma que conceba formas de constituir a existência pautada nos saberes originários do Campo e que, em muito, podem contribuir para a realização de um projeto mais integral da humanidade em relação ao mundo e ao universo.

Ao estarmos embasados em nossa postura compreensiva, por esta ótica, passamos a dialogar com a possibilidade de articular às Epistemologias Ambientais do Campo a dimensão ontológica. Segundo Pereira (2016), uma epistemologia compreensiva encontra como contributo uma ontologia ambiental de caráter hermenêutico, a qual privilegia os multifacetados elementos inerentes à experiência humana. Para o filósofo, esta conduta reivindica um entendimento de questões ambientais com base na integralidade do ser humano o que enfatiza uma dimensão ontológica mais abrangente.

Avaliamos que, como outridade do pensamento científico (Pereira, 2016), o horizonte compreensivo de cunho hermenêutico lançado às Epistemologias Ambientais do Campo, viabiliza a emergência das outridades do Campo. Este elo entre episteme e ontologia ambiental, instigado nesta postura, é uma alternativa às epistemologias que colocam num segundo plano a dimensão ontológica.

O autor considera a ontologia hermenêutica e ambiental, orientada num contexto pós-metafísico, por meio da linguagem a qual possibilita a constituição dos sujeitos. Com efeito, um válido caminho a ser percorrido na elaboração das Epistemologias Ambientais do Campo, é traçado sobre as experiências e as reflexões das atitudes que apontem as manifestações de ser no mundo e com o mundo, arraigadas nas leituras do Campo e de seus integrantes, reconhecendo o elemento da linguagem. Assim:

Nesse sentido, é possível pensarmos o ambiente sempre como fenomenológico, enquanto acontecimento; existencial, enquanto mundo; dialógico, enquanto condição permanente, pois estamos imersos na linguagem, e hermenêutico-compreensivo enquanto possibilidades de ser dito de vários modos (PEREIRA, 2016, p, 40).

Acerca das muitas possibilidades indicadas pelo autor, ao tencionar o deslocamento da dimensão epistemológica para a ontológica, tendo como pano de fundo a linguagem como facilitadora de uma maior integralização do ser

humano, estão situadas desde elementos como estética, poética, espiritualidade, entre outros. São estes, aspectos que animam os sentidos da experiência vivida nos diversos grupos sociais do planeta.

Por este parecer, a Educação Ambiental assume uma concepção mais integral, reconhece as outridades negadas e postas às margens pela produção do conhecimento privilegiado na ciência moderna, concebe a expressão do ser através de inúmeras dimensões, acolhe a dimensão intersubjetiva e, por fim, reivindica a configuração da hermenêutica como fenômeno permanente de interpretação e compreensão do mundo, mais do que uma elaboração teórica, mas como um modo de ser. (PEREIRA, 2016).

A respeito destas considerações, ponderamos que a identificação das Epistemologias Ambientais do Campo, ao permitir uma abertura, ou aproximação, com a dimensão ontológica por meio da linguagem, pode configurar-se de maneira mais holista com relação as maneiras de “estar sendo sujeitos do Campo”. Pensamos que o esforço em congregar abordagens que se consolidem na constituição das Epistemologias Ambientais do Campo, tem como emergentes alguns aspectos como potenciais na ampliação conceitual do Campo.

Dentre os elementos mencionado, sugerimos alguns deles:

a) o movimento e alcance dos Saberes do Campo para além das zonas rurais (medicinas tradicionais, técnicas de plantio, agroecologia urbana e permacultura, manejo das águas, artesanatos históricos, entre outras produções);

b) O registro das imaterialidades como retomada da ancestralidade, podendo ter como finalidade a busca pelo autoconhecimento ou a “hermenêutica do si mesmo ambiental do Campo” (mitopoética, patrimônio cultural imaterial, po-éticas da oralidade, História Oral, temas ligados à espiritualidade, arte e musicalidade, ...);

c) A identificação das Ecologias do Campo (Leituras de mundo dos povos, Cosmografias e cosmologias, estudos sobre as relações da natureza, conflitos e justiça ambientais, pesquisas de História Ambiental, Ecologia Cosmocena, Ecofenomenologia, etc.); e,

e) Organização e apontamentos sobre as pedagogias ambientais do Campo (aprendizagens da vida e ambiente à escolarização, relações

comunidade/universidade, extensão como alteridade da produção de – outros – conhecimentos, Educação Ambiental Popular nos contextos do Campo, ...).

Ao destacarmos o propósito das Epistemologias Ambientais do Campo, atrelado à produção da outridade do conhecimento, enquanto via de alargamento conceitual do Campo e, retomada das propostas educativas inerentes a ele, acreditamos na revisão sobre os sentidos e imagens atribuídas aos sujeitos que no Campo ou pelo Campo se expressam e experienciam sua existência. Tais epistemologias, somam no âmbito dos fundamentos da Educação Ambiental, através da ênfase no Campo, e à revisão sobre a proposta da Educação do Campo.

Os aportes para a área da Educação Ambiental, despontam por ampliar os olhares à um eixo que, na condição de lugar, historicamente apresenta negligências do ponto de vista do poder público e sofre disputas por diferentes grupos sociais que de algum modo reproduzem as opressões legitimadas pela lógica que privilegia o poderio dos senhores da terra e do capital. Contudo, o Campo, para além de lugar, como espaço de sociabilidade, produção e elaboração de saberes, em muito contribui ao articular-se à pauta ambiental, provocando a revisão e ampliação das bases que sustentam os estudos e as práticas da Educação Ambiental como área.

Referente a retomada, ampliação e debate sobre a Educação do Campo, acreditamos que as Epistemologias Ambientais do Campo, contribuem para a articulação, diálogo e visibilidade de outros grupos que ainda possam estar à margem das discussões, políticas e conquistas que vêm sendo alcançadas pelos movimentos sociais populares articulados e proponentes da Educação do Campo como movimento.

É válido salientar que a dimensão política não é negligenciada na elaboração em evidência, porque esta proposição está pautada nos saberes, fazeres, leituras e intervenções dos povos do Campo. Apesar dos interesses destes povos serem múltiplos, específicos e muitas vezes divergentes entre si, posto que cada grupo social tem suas peculiaridades e sua história, é somente através das experiências sobre estas populações e, sobretudo, destes povos, que as Epistemologias Ambientais do Campo podem configurar-se como espaço de disputa por outras abordagens da elaboração dos conhecimentos e saberes, objetivando visibilidade à estas outras maneiras de ser no mundo.

Assim, considerar as divergências e singularidades de luta e reivindicações é tarefa das Epistemologias Ambientais do Campo.

No campo educativo, esse movimento deve ocorrer de maneira equivalente. Acreditamos que a proposta da Educação Ambiental do Campo, abre espaço para a produção de outros sentidos. Aproximando-nos da compreensão de que

[...] a EA fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novas decisões da sociedade, guiadas pelos princípios da sustentabilidade ecológica e da valorização de diversidade cultural. Ela implica educar para formar um pensamento crítico, reflexivo, capaz de analisar as complexas relações de realidade natural e social, para atuar no ambiente dentro de uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que a definem (SANTOS e SATO, 2001, p.34).

Consideramos que esta capacidade de incentivar novas posturas dos sujeitos sociais, contribui para as práticas dos sujeitos do Campo de forma articulada à uma perspectiva ambiental. É preciso compreender o Campo e os sujeitos que por meio dele se reconhecem como seres humanos em (con) vivência, num sentido sem idealizações e visões romantizadas. Não é objetivo da proposta que engendramos, reproduzir o Sujeito Estigmatizado por um outro polo, viabilizando a permanência das dicotomias. Por isso, sugerimos como um viés para o reconhecimento do Sujeito Gerúndio do Campo, a identificação das fragilidades que o Campo e seus povos ainda enfrentam ao desconsiderar elementos necessários a uma conduta ecológica, crítica e analítica acerca de costumes, práticas sociais e ambientais.

A Educação Ambiental pode auxiliar nos temas relacionados às questões mais diversas, por exemplo, sobre descarte de matérias e resíduos, gênero, infância e violência (das mais diversas formas), pois consideramos pautas necessárias à construção de uma proposta de relações e sociedades mais sustentáveis. Defendemos que o ambiente e as relações precisam ser sustentáveis num sentido emancipatório, criativo e de respeito à vida nas mais variadas dimensões e expressões.

Desta forma, as leituras de mundo presentes nas diferentes formas de ser Sujeito do Campo, não podem ser utilizadas como propagação de

opressões sob a falácia que se justifica como horizonte cultural. O Campo como ambiente, pode ainda nos revelar uma série de problemas vinculados aos temas mencionados, e a tantos outros, que talvez não estejam na centralidade das produções científicas ligadas a ele. Nos estudos que assumem a pauta da Educação do Campo, por exemplo, assuntos como esses, não são recorrentes; posto que o destaque das abordagens destas pesquisas, está situado nos processos da relação de classe.

Por tanto, defendemos que a Educação Ambiental ao situar o Campo num horizonte múltiplo, de elaboração de identidades diversas e da vida carregada de sentidos, instiga uma expansão de seus objetivos e não a redução à um eixo específico. Trata-se de compreender a Educação Ambiental como área para a revitalização das pautas inerentes ao Campo: um Campo que se reconstrói, que se automeia, que está em curso junto e por meio dos sujeitos em movimento.

### **4.3. O Campo como Sujeito Gerúndio**

A leitura que apresentamos tem como leito de suas nascentes a abordagem hermenêutica fenomenológica, a qual permanece nos acompanhando ao longo deste trabalho. Com a questão condutora de nossos olhares, instigada pelo viés ricoeuriano, aproximando-nos de um fundo ontológico no horizonte compreensivo da Educação Ambiental do Campo, consideramos a emergência de uma ampliação conceitual do Campo e dos processos educativos a ele vinculados, tendo a área da Educação Ambiental como uma potencialidade de expansão deste entendimento.

Por isto, referimo-nos ao Campo como Sujeito Gerúndio necessita a consideração de três aspectos que se entrelaçam: a compreensão do Sujeito a que se refere; os povos do Campo; e, o movimento em curso que o Campo junto aos seus sujeitos realiza.

Acerca da compreensão de Sujeito, por meio do horizonte de libertação das Filosofias do *Cogito*, vista em Ricoeur (2014), ou o que o autor demarca como “um outro *cogito*”, podemos por esta postura, reivindicar outras maneiras de conceber este fenômeno. Por meio do percurso do primado do “si”, como uma mediação reflexiva da posição imediata do sujeito, como uma primeira

intenção de sua análise, seguido por uma dialética da mesmidade e ipseidade (ligada à elaboração da identidade), a qual reconhece a identidade por meio da relação entre *idem* (responsável pelo que permanece ao longo do tempo em si) e *ipse* (o que não se mantém imutável na nucleação da personalidade), e, chegando a uma dialética do si e do diverso do si, o autor nos auxilia a superação do sujeito num sentido mais estreito como legou a perspectiva cartesiana.

Ao identificar a ipseidade, como partícipe do conteúdo de sentido e da sua constituição ontológica da alteridade, o filósofo nos instiga a pensar sobre a expansão dos sentidos atrelados ao que chamamos de Sujeito. Com relação à pessoa, passa a ser identificada por meio da sua pluralidade de ser, consciência de sua finitude e da sua existência finita no mundo. Nesta concepção, a consciência não é fundamento, mas sim tarefa que se pauta na busca da articulação dos caminhos de ser e a intenção de existir. Esta incumbência humana, viabiliza o reconhecimento do sujeito por meio da variabilidade de suas ações e através dos símbolos, e seus sentidos, nos quais ele mesmo evidencia-se.

Neste horizonte de compreensão, esta abordagem de Sujeito possibilita a superação da crise dos sentidos colocada como preocupação de uma perspectiva hermenêutica levantada no horizonte pós-metafísico, presente em nossas bases de reflexão como na Ecologia Cosmocena (de inspiração Habermasiana) que aqui colocamos em diálogo. Ricouer (2014) compreende o si-mesmo, não sob um *status* de autenticidade original, o *cogito* “sem corpo” presente no âmbito metafísico. O autor o compreende como um si corporificado, um “eu” que se relaciona e, aberto, está em curso, está sendo. Com isso, a identidade deste “outro Sujeito” está numa relação em movimento mediatizada, nomeada por signos e diferentes leituras – elementos compreendidos como texto –. Por tanto:

O si-mesmo como um outro, sugere desde o começo que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo, que não se deixa pensar sem a outra, que uma passa bastante na outra, como diríamos na linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de ligar a significação forte, não somente de uma comparação – si-mesmo semelhante a um outro –,



mas na verdade de uma implicação: si-mesmo considerado outro (RICOEUR, 2014, p. 14-15).

Por este prisma, nosso entendimento de Sujeito, aproxima-se desta proposta que lança um novo olhar ao outro. A outridade que identificamos junto à leitura ricoeuriana, implica na elaboração do Sujeito em permanência na condição de sua finitude existencial. Assim, consideramos que para o autor, o sujeito passa a ser compreendido e explicado com base nas operações de fundo interpretativo dos textos que o interpelam. Estes mesmos textos, constituídos por símbolos, linguagens e múltiplas expressões, precisam ser constantemente retomados, avaliados, numa leitura aberta ao campo da cultura e das relações nela constituídas. Entrelaçamos esta postura com a pauta ambiental, avaliamos que compreender o ambiente como texto, viabiliza a compreensão do “si” a que Ricoeur se refere.

No diálogo da conduta cosmocena, ao abordar a aprendizagem do “ambiente inteiro”, Pereira (2016) apresenta o termo como uma provocação ao campo educativo à percepção de que as relações socioambientais são integrantes dos ciclos vivos e não vivos no universo. O autor destaca a necessidade de a ação educativa partir do mundo da vida de maneira em que haja a busca por reconhecemo-nos como seres cósmicos e dispostos ao mundo como componente de nossa existência.

Com efeito, pensar o ambiente inteiro e não o meio ambiente, é um esforço em buscarmos aprender com as outras dimensões que se apresentam como viabilidades de reconhecer-se no mundo (PEREIRA, 2016). A ideia de ambiente inteiro, possibilita a leitura do texto que Ricoeur (2014) nos instiga a identificar por meio os símbolos, das linguagens, dos diversos signos. Portanto, pelo movimento fenomenológico, inspirado na *epoché* de Husserl, que Ricoeur (2014) constitui uma crítica profunda do sujeito que as Filosofias do Cogito instauram. À alternativa desse sujeito fruto da consciência como verdade, o autor amplia o sujeito colocando-o sob suspeita.

Com a sugestão de situar o texto como mediador ao entendimento de um “si” mais abrangente do que o “eu” da produção moderna, é que pensamos o Campo atrelado aos sujeitos que o compõem. Populações e etnias diversas,

compostas por sujeitos capazes os quais, porque em curso, estão sendo e no movimento podem continuar no seu “vir a ser” encarnado e plural.

A pergunta que nos move, com base na hermenêutica do si mesmo de Ricoeur, “quem?”, suscita alguns rasgos viáveis na busca pelo olhar aos sujeitos, em movimento, do Campo. Assim pensamos o Campo com base nos povos que o constitui, considerando a intersubjetividade como elemento que o integra. Esta intersubjetividade assume uma reciprocidade do reconhecimento, viabiliza a alteridade como elemento desta nova forma de encarar o Sujeito. Nesta perspectiva, reconhecer que os sujeitos do Campo sejam tão plurais, significa viabilizar uma abertura a esses mesmos a partir das quatro possibilidades que Ricoeur (2014) lança na base da compreensão do Sujeito articulado à ideia de pessoa, que sublinha: linguagem, ação, narração e ética.

Para a elaboração da pessoa como sujeito capaz, esses quatro horizontes destacados, viabilizam: o ser humano que fala, que se torna agente, que narra e que se assume responsável (imputa sentidos). Se o ser humano que interpreta a si próprio e, portanto, o outro (nesta condição de abertura), realiza a consciência (como reflexão) como tarefa em dimensão ética e hermenêutica de estar no mundo e, nesse processo, já não é mais um sujeito do cogito, mas sim um ser em curso que se reconhece com a exegese de sua existência.

Esta leitura, nos permite compreender os povos do Campo por si mesmos em relação as outridades presentes na dimensão conceitual e de existência do (no, com, pelo) Campo. O sujeito do Campo, no encontro entre a experiência e o mundo da obra (como Ricoeur menciona), constitui o “si”. Nesta elaboração, por meio da interpretação que estes sujeitos fazem sobre eles mesmos, através dos signos e processos de alteridade, compreendem o mundo na medida em que se autocompreendem. Ao processo de constituição dos sujeitos e do próprio Campo, novos sentidos se apresentam.

Ampliar o Campo como Sujeito Gerúndio não é desconstruir as identidades tecidas em torno do mesmo, porém suspendê-las, explicitando uma leitura constituída na dialética de seus alcances e de seus impasses. De alguma forma as novas implicações acerca do Sujeito, emergente de uma hermenêutica do si e contrapondo o eu do Cogito, provoca a elaboração de

caminhos que ultrapassam dicotomias tão latentes na história do Campo e da educação a ele vinculada.

No Brasil, vimos que o Campo passa a ser reivindicado sob a concepção diversa do ruralismo, a partir das pautas de fundo ideológico por meio da postura crítica e de resistência, (re) existência, com os movimentos sociais populares a ele vinculados. No entanto, esta busca que reconhece o Campo para muito além de um perímetro não urbano, mas como possibilidades dinâmicas da existência (o que é de forma legítima, partindo das possibilidades e processos presentes no Campo e a ele vinculados) não apaga os sentidos arraigados àquele ambiente seja pela negligência do poder público com relação à garantia dos direitos de suas populações, seja pelas concepções ruralistas, que estigmatizam o sujeito do Campo o apequenando em suas várias maneiras de ser.

Não queremos insinuar com isso que a proposta da Educação do Campo queira apagar a historicidade vinculada ao Campo. Exemplo disto é a História da Educação do Campo, geralmente disseminada pelo início do desenvolvimento da Educação Rural. Os fundamentos presentes nos estudos e na militância da proposta enquanto movimento também evidencia a relevância da abordagem de cunho histórico-crítica.

Por outro lado, fica evidente o quanto ainda estão presentes desdobramentos vinculados aquelas compreensões estreitas e redutoras do Campo e de seus sujeitos. Não negligenciamos o fato de que a cidade enquanto ambiente tem, no que se refere às questões de cunho material, mais recursos, em geral, que o ambiente campesino apresenta. Para corroborarmos esta afirmação, basta analisarmos os dados referentes à estrutura das escolas situadas nas zonas rurais fazendo um comparativo com as das cidades a partir do último Censo de 2016. No entanto, como o projeto do Campo com base na educação demonstra, temos um esforço de ampliar a dimensão do Campo por meio de suas diversas perspectivas.

Ao seguirmos este intento, ancorados na área da Educação Ambiental como resposta à mudança de paradigma necessária no alcance dos sentidos da existência, num viés compreensivo, buscamos ampliar o entendimento de Campo com base nas suas aprendizagens e ensinamentos viáveis para além de zoneamento; mas, portador de suas identidades alcança um sentido global,

associado ao “ambiente inteiro”. O Campo como Sujeito e os sujeitos do Campo estão em constante movimentos: geográficos, simbólicos, ontológicos, epistemológicos, pedagógicos, políticos, entre tantos outros.

Com a pauta do movimento, sob nosso ponto de vista, inerente a elaboração conceitual de Campo, chegamos a uma questão importante na proposta da Educação do Campo que conflui com um dos objetivos da Pedagogia Ruralista, muito embora suas razões sejam ontologicamente antagônicas: a permanência (para a Educação do Campo) e a fixação (para a Pedagogia Ruralista) dos sujeitos no Campo.

Arroyo (2004) já apontava a necessidade em considerar um equacionamento menos mercantil, já que cada vez mais os sentidos da modernização no campo geram o deslocamento de sua população para fora do mesmo. Ou seja, como acompanhamos é pontuada a crítica aos interesses da educação, os quais não devem estar atrelados ao mercado, mas sim a favor da vida com qualidade no Campo. Especialmente acerca o tema da permanência dos indivíduos no Campo, autores, como Bezerra (2013) identificam que este é um objetivo comum à proposta da educação com base ruralista, e, portanto, demonstra uma fragilidade da proposta de Educação do Campo enquanto articulação dos movimentos sociais interessados.

Contudo, consideramos que a proposta ao estar articulada com os fundamentos de uma Educação Ambiental compreensiva, e, mesmo transformadora, que reconheça os fenômenos dos sujeitos no mundo, supera a dimensão territorial de uma abordagem dicotômica entre Campo e cidade. É evidente que as lutas inerentes à Educação do Campo buscam uma permanência do ponto de vista da qualidade de vida dos povos do Campo, compreendendo sim as demandas no escopo de elementos fundamentais para a existência material digna no espaço campesino como saúde, segurança e habitação. Uma pauta que se difere ontologicamente das bases ruralistas, as quais buscam a fixação dos sujeitos no Campo por interesses de uma economia hegemônica.

Nesse horizonte conferir com maior intensidade a pauta Ambiental às aspirações da Educação do Campo, é compreender mais do que a possibilidade destes sujeitos adentrarem os espaços considerados citadinos. É reconhecer um fenômeno cada vez mais presente e mesmo necessário à

expansão do que engendra o que antes chamamos de Epistemologias Ambientais do Campo.

Não é por acaso que as populações do Campo, os povos indígenas e quilombolas (que não necessariamente mais estão situados no Campo, mas nele podem se reconhecer por meio da historicidade e memória) têm conquistado o direito ao acesso à Universidade e a formação em diferentes níveis (apesar de acompanharmos as ameaças que têm sofrido no atual governo golpista de Michel Temer). A questão é que viemos assistindo a ocupação dos territórios por diversos âmbitos: trabalhadores Sem Terra ocupam as terras para produzir e viver, povos da floresta, diversos povos de inúmeras etnias indígenas e quilombolas reivindicam seu direito consuetudinário aos territórios nos quais se reconhecem, e, cada dia mais, os sujeitos do Campo e seus saberes adentram os espaços historicamente destinados aos pequenos grupos elitizados socioeconomicamente.

Assim, o Campo em expansão é movimento; é Sujeito e se constitui por seus Sujeitos Gerúndios, os quais refutam os estigmas cimentados pela concepção ruralista, tão presente nas práticas de instrução e reprodução das opressões. Conceber o Campo para além de um perímetro urbano requer a compreensão de seus povos e de seus saberes como outridades pertinentes na busca existencial do sujeito pelo e com o outro, é, também, aprender um pouco mais com as leituras do “mundo da obra” e do “ambiente inteiro” em movimento.

## CONSIDERAÇÕES

Na tarefa de reconhecer uma Educação Ambiental do Campo por meio de uma hermenêutica fenomenológica da Educação do Campo e seu sujeito, concebendo o Sujeito Gerúndio para além, e na contramão, do Sujeito Estigmatizado, encontramos a ampliação dos sentidos atrelados ao Campo. Para a realização deste exercício, buscamos situar a área da Educação Ambiental como um caminho necessário à superação das dicotomias típicas de um paradigma utilitarista, ocidental e fragmentário, o qual reduz o sujeito à um “eu” portador de verdade. Ou seja, consideramos que a Educação Ambiental é capaz de assumir fundamentos no horizonte de uma reinvenção do Sujeito (atrelado ao sentido moderno de base cartesiana).

Ao situarmos nosso estudo no contexto pós-metafísico, compreendendo este enquanto viabilidade de destituição de verdades instauradas, a partir do deslocamento da consciência para a linguagem, pensamos em algumas contribuições acerca do endereçamento do estudo e suas relações com as possibilidades de produção de sentidos ao que chamamos de sujeito. Neste caminho, encontramos a postura hermenêutica fenomenológica como contribuição à ampliação dos sentidos atrelados ao Campo.

Nesta proposta, o mergulho nos sentidos presentes do Campo através da área de produção do conhecimento, demonstra o Campo como espaço de ameaças advindas da lógica modernizante e, no contexto nacional, assume marcas profundas fruto de uma educação e escolarização de bases ruralistas. A Educação Rural, perpetuada pelo que chamamos de Pedagogia Ruralista, contribui para o entendimento fragmentado do Campo. Visto como um espaço promissor economicamente ligado à lógica hegemônica, lega aos sujeitos que o compõem uma imagem estigmatizada, vinculada às ausências, incapacidades e articulada a um projeto nacionalista como redenção à superação da imagem negativa da labuta no Campo. No entanto, os fundamentos desta proposta culpabilizam os sujeitos que habitavam as zonas rurais, bem como a escola antecessora desta perspectiva que era encarada como incapaz de manter os habitantes no Campo.

Neste horizonte, sob o prisma ruralista, parece contraditório afirmar que o sujeito do Campo é constituído como um ser desconexo do mundo que integra, já que o Ruralismo Pedagógico apostava na escola como salvadora do êxodo rural através de propostas mais contextualizadas ao meio rural. Todavia, ao enfatizar o processo de instrução nos espaços do Campo sem uma análise mais crítica acerca dos enfrentamentos que as populações locais encaravam e sem a abertura às diversas maneiras de enxergar a vida e o trabalho no Campo, não é incoerente a afirmativa que destacamos na medida em que compreendemos a ausência de críticas e propostas de superação aos problemas latentes no Campo (como infraestrutura básica e saúde). A educação (rural) do Campo vinculada à perspectiva do fazer, de maneira desconectada do saber, origina-se na compreensão de sujeito e ideal modernos, nos quais a consciência imputa a legitimidade de verdade.

O Sujeito Estigmatizado do Campo não concebe as possibilidades de outras leituras do Campo como campo de existência, é construído por outros indivíduos que não os camponeses. Trata-se de um desdobramento da consolidação, ao mesmo tempo em que exige a superação, do sujeito articulado ao “eu” cartesiano e posto à serventia de uma sociedade polarizada.

Assim, ao buscarmos compreender o Campo, esbarramos nos fundamentos ligados à educação presente neste elemento enquanto ambiente, assumindo alguns aspectos que o reduzem, como: uma educação unilateral; formação pautada na instrução para a fixação dos sujeitos no perímetro rural; intenção de ocupação como mecanismo de proteção territorial (num viés colonialista); visão de elites intelectuais e agrárias sobre os povos do Campo; imagem do sujeito do Campo fortemente arraigada ao sujeito agricultor em detrimento de outros grupos sociais e étnicos.

Para a expansão da compreensão do Campo pelo viés educativo em sua dimensão política, adentramos o horizonte compreensivo da Educação do Campo enquanto proposta. Nossa leitura permite afirmar o quanto este movimento problematiza a concepção do Campo reduzida a uma dimensão rural como perímetro, sob os interesses das elites latifundiárias e do Estado moderno. Identificamos a gênese do movimento Por uma Educação do Campo enquanto (re) existência dos povos camponeses frente as opressões impostas pelo avanço da hegemonia e fragilidades da Educação Rural.

A Educação do Campo alicerçada no caráter político da educação, aposta nos fundamentos de uma educação crítica e assume os povos do Campo, apesar de acolher em seus objetivos a diversidade destes grupos, com um aspecto marcante embasado na leitura de classe ligada ao trabalho agrícola. Neste processo, passamos a ter algumas pistas do que chamamos por Sujeito Gerúndio (do) Campo. A Educação do Campo, ao longo destes vinte anos de sua constituição, reconhece a pluralidade dos sujeitos e grupos de sociabilidade presentes no mesmo. Soma experiência e *práxis* que reconhecem a elaboração das aprendizagens numa perspectiva mais ampla, de cunho político a partir das semelhanças na luta destes povos por meio do que chamamos de Pedagogias do Campo.

Destacamos, ainda, os desafios que assolam a proposta da Educação do Campo no eixo de sua institucionalização, em relação as fragilidades do Estado como agente de garantia das conquistas alçadas pelos movimentos do projeto assumido. Sobre esta situação, a formação docente vem sendo posta em risco devido as políticas golpistas do atual governo. Assim, reconhecendo as potencialidades e os entraves à proposta em foco, pensamos formas de viabilizar outras possibilidades na superação de algumas questões do Campo.

Ao chegarmos na compreensão da Educação Ambiental do Campo, a qual é tencionada a partir da leitura hermenêutica do Campo e da Educação do Campo, adentramos os povos do Campo de maneira a buscar reconhecer as outridades dos mesmos. Este exercício é realizado em sentidos de afastamentos e proximidade identitária (geralmente atrelada pela dimensão política da luta de seus direitos), contudo, sem apagar as especificidades e a multiplicidade destes grupos sociais e étnicos.

Sugerimos a elaboração das Epistemologias Ambientais do Campo enquanto uma via de ampliar as aprendizagens, teorias e reflexões acerca dos movimentos do Campo e da educação a ele vinculada. Além disto, atribuímos às Epistemologias Ambientais do Campo o papel de contribuir com a proposta da Educação do Campo ao contemplar outras experiências conectadas aos povos diversos presentes no Campo, os quais, em muitos casos ainda não estão articulados enquanto movimentos sociais populares, mas que, em sua ação apresentam viabilidades de (re) criação de seus saberes e lutas.



Buscamos um exercício filosófico da contribuição da Educação Ambiental ao Campo e o diálogo com a perspectiva da Ecologia Cosmocena, a qual nos provoca a redimensionar o ser humano em relação a todos os seres vivos e não vivos no universo. Aproximando-nos do “mundo da obra” (Ricoeur, 2014) e do “ambiente inteiro” (Pereira, 2016), identificamos na hermenêutica do si mesmo como outro e, no aprendizado com as diversas dimensões da vida como texto que nos convida à leitura, um caminho pertinente para o (re) encontro do e com um sujeito outro. O Sujeito Gerúndio (do) Campo, reconhece o alargamento de seus sentidos por entender a inautenticidade de um Sujeito Estigmatizado do Campo.

O estudo não se encerra ao terminarmos este texto. Quer ele, compor outridades as quais contribuam com sua permanência em curso. Compreendemos que a Educação Ambiental do Campo, engendrada pelo horizonte compreensivo, amplia os olhares aos contextos tão diversos que compõem a ruralidade no território brasileiro como Campo, bem como tenciona a relação dos sujeitos e do espaço que o constituem em suas dimensões éticas, estéticas, étnicas, poéticas, culturais, materiais, mitológicas, entre tantas outras sejam possíveis.

**REFERÊNCIAS:**

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. [1960] Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Benedetti. 5ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007, pp.929-931.

ALMEIDA, M. R. C. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v37n75/1806-9347-rbh-2017v37n75-02.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

AMORIM, F. V. **Epistemologia, Ética e Educação Ambiental: uma leitura a partir do Novum Organum**. Anais X ANPESul. Disponível em <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1194-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1194-0.pdf)> Acesso: 20 out. 2015.

ARROYO, M. **Educação em Tempos de exclusão**. In GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. 5ª ed. 2011. São Paulo: Cortez e CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

ANDRADE, M. C. **As tentativas de organização das massas rurais - As Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo (1963)**. In: WELCH, C. A. [et al]. (Orgs). Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

ARROYO, M. G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. A. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

\_\_\_\_\_. NBR 6023: Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

BAER, Werner. **A economia brasileira, uma introdução crítica**. Editora Brasiliense. 4ª edição, 1986.

BAQUERO, M.; SOUZA, A. **As pequenas e médias empresas no Rio Grande do Sul**. Editora Universidade, UFRGS, 1984.

BARBOSA, L. P. **Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales**. *Revista de Raíz Diversa*, México, n. 6, p. 45-79, 2016. Disponível em: <[http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2.\\_Educacion,\\_resistencia\\_y\\_conocimiento\\_en\\_America\\_Latina.-Lia\\_Pinheiro.pdf](http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2._Educacion,_resistencia_y_conocimiento_en_America_Latina.-Lia_Pinheiro.pdf)>. Acesso: 02 jan. 2018.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. **Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica da América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC**. *Revista Educação e Sociedade*. 2017, vol.38, n.140, p.705-724. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00705.pdf>> Acesso: 28 dez. 2017.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. *Revista Brasileira de História*. 2010, vol.30, n.60, pp.55-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>> Acesso: 13 ago. 2016.

BEZERRA NETO L.; BEZERRA M. C. S. **Educação para o Campo em Discussão**: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José, Premier, 2011.

BEZERRA NETO, L. **A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade**: "Educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos". In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.L.S.; LEITE NETO, J. Na luta pela terra, a conquista do conhecimento. São Carlo: Pedro e João Editores, 2013.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha. O retorno dos sujeitos coletivos. In: GARCIA, Renina Leite. (Org.). Aprendendo com os movimentos sociais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 91-108.

BRANDÃO, C. R A comunidade tradicional. In Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões roseanos. Montes Claros: 2010 (Relatório de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa da educação \ Carlos Rodrigues Brandão - São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v.1) p.18

\_\_\_\_\_. O que é Educação Popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>

Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL, Decreto 6.040/07 **Institui a Política de desenvolvimento Sustentável dos Povos e comunidades tradicionais.** - PNPCT Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)> Acesso em: 13 abr 2015.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em: 09 jan 2015.

BRASIL. Decreto-lei 9.613 de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm)> Acesso em: 10 mai 2015.

BRASIL. Lei nº 6.001 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)> Acesso em: 12 dez 2017.

BRASIL. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR,** nos termos do artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1991. Disponível em: <[org.br/arrecadacao/lei\\_8315\\_1991.pdf](http://org.br/arrecadacao/lei_8315_1991.pdf)>. Acesso em: 10 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA:** O programa. Disponível em: <[www.fundescola.org.br](http://www.fundescola.org.br)>. Acesso: 11 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Definição Povos e Comunidades Tradicionais.** Disponível em:

<<http://www.mma.gov.br/perguntas-frequentes?catid=16>> Acesso em 05 abr. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 4024/61. Brasília: 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Senado/SenFeder%C3%A7ao61.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Senado/SenFeder%C3%A7ao61.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 04 jun. 2015.

BUTTEL. F. **Estructuras Agrarias y Ecolgía Rural: Hacia una politica econômica del desarrollo rural**, In: *Agricultura y sociedad*. nº 13 pp.257-306. 1979.

CARRIL, L. F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil:** o território como contexto e texto. *Revista Brasileira Educação*. 2017, vol.22, n.69, pp.539-564. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226927>>. Acesso em 02 abr. 2018.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do campo**. 2007. Disponível em: <[http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii\\_03.pdf](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2013.

CARVALHO. H. **O campesinato no século XXI**. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Perópolis/RJ: Vozes, 2005.

CASTRO, Edna. **Território, Biodiversidade e Saberes de Populações Tradicionais**. In.: DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **ETNOCONSERVAÇÃO: Novos Rumos para a Proteção da Natureza nos Trópicos**. 2ª ed; São Paulo: Hucitec; NUPAUB-USP; ANNABLUME, 2000.

CERIOLO, P. R. **Pedagogia da Cooperação**. In: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Caderno de educação, nº 13, Edição especial, 2005, pp.181-183.

CLARO, L. C. **Entre a pesca e a escola**: a educação dos povos tradicionais a partir da comunidade pesqueira na Ilha da Torotama (Rio Grande/RS). 2014. 159p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. FURG

Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo (CNALEC). **2017: diagnóstico e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo.html>> Acesso em 10 nov. 2017.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.. **Declaração de Tbilisi**. Tbilisi: 1977. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2014.

ELLSWORTH, E. **Modo de endereçamento**: uma coisa de cinema, um coisa de educação também. In SILVA, T.T. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 07-76.

ENDLIGH, Â. M. **Perspectivas sobre o urbano e o rural**. In.: SPÓSITO, M. E. B. , WHIPACKER, A. M. Cidade e Campo: Relações e Contradições entre o urbano e o rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma Pedagogia Hermenêutica**. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

FONTOURA, L.F. **Henri Lefebvre**: O rural e o urbano. In.: MARTINS, C.A; MACHADO, C.R. Leituras do pensamento de Henri Lefebvre: aproximações e desafios. Rio Grande, editora da FURG, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Digitalizada por Coletivo Sabotagem, 2002. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>. Acesso: 02.mar.2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GEHLEN, I. Estrutura, dinâmica social e concepção sobre a terra no meio rural do sul. Cadernos de Sociologia. nº 6. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, pp.154-176,1994.

GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. – 1. ed – São Paulo: Cortez, 2012.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo**: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p.39-48.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Parábola Editorial, São Paulo, SP, 2012.

GRÜN, M. **A outriedade da natureza na educação ambiental**. Texto apresentado no GE de Educação Ambiental na 27ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação em Outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro\\_Grun.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro_Grun.pdf)> Acesso em: 03 abr. 2016



GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Tradução de Ênio Guterres e Horácio Martins de Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pós-Metafísico**. Tradução de Flávio Breno Siebeneichler. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la Acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 2001, v.1.

HAGE, S. M. **Por entre águas, campo e floresta** – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt03\\_trabalhos\\_pdfs/gt03\\_3043\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_3043_texto.pdf)> Acesso em 10 dez. 2017.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 3ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1989.

HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. P. **Sociedade e economia do agronegócio**. In: RBCS Vol. 25 n° 74 outubro/2010.

HERMANN, N. **Validade em Educação: Intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, pp. 29-35.

HUSSERL, E. **A Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica**. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica**. IPEA, Rio de Janeiro, abr. 2015. Texto para discussão organizado por Tatiana Dias Silva. Disponível em: Acesso em 24 jul. 2017.

KAISER. S. **Entre o mar e a escola: os processos formadores que se entrelaçam nas histórias escolares das mulheres pescadoras artesanais da Ilha dos Marinheiros – RS**. 2014. 171p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. FURG.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. **Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental**. Educação em Revista, v. 25, n. 3, p. 143-157, dez. 2009. KROEBER, A.L. *Anthropology*. Harcourt bracer: Nova York/NY. 1948.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. P. e ÁVILA, R. V. **Um futuro para o campo: reforma agrária e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

LÉRY, J. **Viagem à Terra do Brasil**. Biblioteca do Exército. 1961. Disponível em: <<http://fortalezas.org/midias/arquivos/1713.pdf>> Acesso em 02 ago. 2016.

LIMA, G. F. C. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan/abr, 2009.

LITTLE. P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da territorialidade**. 2002. Disponível em: <[http://www.unb.br/ics/dan/serie\\_antro.htm](http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm). Acessado em: 05/09/2014.> Acesso em 12 mai. 2016.

LOUREIRO, F. **Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios.** MEC/MMA. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

LUXEMBURGO, R. **A Acumulação do capital.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LUZ, V. S. **Etnomatemática e a Educação de Jovens e Adultos: diálogos de uma prática educativa voltada para o social.** 2017. 121p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande. FURG.

\_\_\_\_\_. **Rosa vermelha: Escritos políticos. Textos escolhidos.** 2ª Ed. São Paulo: Ed. Busca Vida, 1988.

MADEIRA, C; LIMA C & OLIVEIRA, P. **Educação Ambiental: a agroecologia como instrumento de efetivação do pensamento ecológico.** In: Anais do Seminário Educação do Campo. Pelotas, UFPEL, 2012.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e história na modernidade anômala.** 3ª ed. São Paulo, 2011.

MENDONÇA, S. R. **O ruralismo brasileiro (1888-1931).** São Paulo: Hucitec, 1997.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de Educação.** 2016. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html#8>> Acesso em: 13 jan. 2017. Sem paginação.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, S. A. **Os saberes matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais de pesca da cidade de Rio Grande (RS).** 2015. 135p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação de

Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande. FURG.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 1995.

NABAES, T. O. **Leituras do Ser no Horizonte da Racionalidade Ambiental: Contribuições à Educação Ambiental.** Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - PPGEA/FURG. Rio Grande, 2015.

NAGLE, J. **A educação na primeira república.** In: HOLANDA, S. B. – História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: DIFEL, tomo III: O Brasil Republicano, livro 3º, 1975, p. 259- 270.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa.** Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009.

NEVES, D.P. **Constituição e Reprodução do campesinato no Brasil: legado dos cientistas sociais.** In NEVES, D.P. (org) Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: formas dirigidas de constituição do campesinato. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p-303-325.

OLIVEIRA, C. **Conquista ameaçada.** Interrupção de políticas põe em risco formação de professores e educação no meio rural. Rede Brasil Atual, 2017. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/07/fim-de-politicas-no-governo-temer-ameaca-formacao-de-professores>> Acesso em: 20 dez 2017.

OLIVEIRA, F. **A economia da dependência imperfeita**. 5ª edição. Editora Grall, 1989.

PARE, M. L.; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO, A. D.. **A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO)**. Cadernos CEDES 2007, vol.27, n.72, pp.215-232. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200007>>. Acesso em 03 abr. 2018.

PEREIRA, V.A. **Hermenêutica e Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico**. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Garcia edizioni, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ecologia Cosmocena: A redefinição do espaço humano no cosmos**. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Garcia edizioni, 2016.

\_\_\_\_\_. **Infância e Subjetividade: Como os filósofos concebem a infância**. Curitiba/PR: Editora Appris, 2012.

PEREIRA, V. A., SATO, M. e SILVA, M. **Tendências epistemológicas e metodológicas nas pesquisas em educação ambiental na América Latina: discutindo as produções Brasil-México**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/issue/view/584>> Acesso em: 20 dez 2017.

PERERA DE QUEIROZ, **Uma categoria rural esquecida (1963)**. In: WELCH, C. A.

[*et al.*]. (Orgs). **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

PÉREZ, E. C. **Hacia una nueva visión de lo rural**. In.: GIARRACA, N (org). *Uma nueva ruralidad en América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2001, pp.17-30.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. – São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

PORTO-GONÇALVES, C.W.; CUIN, D.P. **Geografia dos Conflitos por Terra no Brasil (2013)**. Expropriação, violência e r-existência. In: Conflitos no Campo - Brasil 2013. CPT Nacional - Brasil 2013.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995. Sem paginação. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>> Acesso em: 10 jan. 2017.

PROJETO EDUCAÇÃO PARA PESCADORES. **Projeto Político Pedagógico PEP**. Rio Grande/RS, 2012. 4f.

QUIJANO, A. **Estado nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas**. In: González, H. e Schmidt, H (org.) *Democracia para una nueva sociedad* (Caracas: Nueva Sociedad). 1998.

RAMAL, C. T. **Ruralismo Pedagógico versus concepção de educação do MST**: Abordagens Divergentes de Educação do Campo no Brasil. 2016. 154f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação - Liberdade, Autonomia, Emancipação**: Princípios/Fins da formação humana. São Paulo. Expressão Popular 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica do Campo**: Um desafio dos trabalhadores da terra. <http://www.bmaf.org.br> Palestra do Mês, Brasília/DF: BMAF, v. 1, N.8, p. 1-7, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, nº 1, p.27-45. Jan/abril, 2008.

RICOEUR, P. **O Si-Mesmo como Outro.** Tradução: Inove C. Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O conflito das Interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1978.

ROSSET, P. M. **Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina.** *Ciencia y Tecnología Social*, v. 2, p. 1-10, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.landaction.org/IMG/pdf/rosset-epistemes\\_rurales.pdf](http://www.landaction.org/IMG/pdf/rosset-epistemes_rurales.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SANTILLI, J. **A biodiversidade de as comunidades tradicionais.** In: BESUNSAN, N. (org.) *Seria Melhor Ladrilhar? Biodiversidade como, para que, porquê.* Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto Socioambiental, 2002.

SATO, M. **Debatendo os desafios da educação ambiental.** In: Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro, 1. 2001. Rio Grande. Anais... Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro.

SANTOS, R. R. **A territorialização do capital e as relações camponesas de produção. Campo-território.** *Revista de Geografia Agrária, Uberlândia*, v. 2, n. 3, p.40-54, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11800> > Acesso em: 03 fev. 2017.

SHANIN, T. **Campesinos y sociedades campesinas.** México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

SILVA, M. J.; SATO, M. T. **Territórios em tensão**: o mapeamento dos conflitos socioambientais do Estado de Mato Grosso – Brasil. *Ambiente e Sociedade*. São Paulo. V.15 nº 1. jan/abr 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v15n1/02.pdf> > Acesso em: 22 jul 2017.

SILVA, R.; SATO, M. T. **Território e identidades**: mapeamento dos grupos sociais do estado do Mato Grosso. *Ambiente & Sociedade*. Campinas V. XIII, n. 2 p. 261-281 jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a04.pdf>> Acesso em 2 ago 2017.

SOLANO, M. *El metodo Paulo Freire: elementos para reconstruir sus propuestas de formación de lectores. Dimensión Educativa*. Bogotá: Santa fé de Bogotá, marzo de 1996. p. 5-26.

SOUZA, D. V. S. **Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba – Pará**. 2011. 244p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

TOLEDO, C. N. 1964: **O golpe contra as reformas e a democracia**. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 24 nº 47. São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201882004000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882004000100002) > Acesso em: 03 abr. 2016.

TORRES, A. **O problema nacional brasileiro**. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/torresb.html>> Acesso em: 08 jan. 2017. Sem paginação.

VALLE H. S. **O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande/RS (1889- 1930)**: uma análise sobre a infância desvalida. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

VEIGA, J.E. **O que é Reforma Agrária?** 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.



VERGUTZ, C. L. B., CAVALCANTI, L. O. H. **As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5057/3697>> Acesso em: 13 nov. 2017.

WITCEL, E.; MORAIS, I.; STRONZAKE, J.; MORAIS, M. **Pedagogia da Terra**: turma Salete Stronzake. Cadernos do ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

WOORTMANN, K. "**Com parente não se neguceia**": o camponês como ordem moral. Anuário Antropológico, n.87, Brasília: UNB, 1990.