REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

# A EDUCAÇÃO DO CAMPO FUNDAMENTANDO ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PAUTADOS NA TRÍADE ESCOLARIZAÇÃO-CAMPO-CONTEXTUALIZAÇÃO[1]

**Mônica da Silva Carmo**
Pedagogia (UNEB); Técnica Agrícola (IF Baiano); Pós-graduanda em Inovação Social com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária (IF Baiano) e Mestranda em Extensão Rural (UNIVASF).
E-mail: silvacarmomonica@yahoo.com.br

**ARTIGO**

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

**RESUMO:** A Educação do Campo pode ser compreendida como um *movimento dialético* na construção dos direitos dos sujeitos do campo, que perpassa especialmente pelas políticas públicas e práxis educativa. Desse modo, esse artigo busca discutir sobre a relação intrínseca entre a Educação do Campo, campo, educação popular e a contextualização do processo de escolarização, numa perspectiva transformadora e forjada no movimento concreto da luta dos trabalhadores. Não tem por objetivo detalhar sobre o processo inicial de luta pela Educação do Campo, muito menos uma revisão do percurso, das leis e diretrizes, mas procura-se realizar reflexões que giram em torno dos elementos teórico-metodológicos e a influência desses na contextualização do ensino.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escolarização. Contextualização**.**

**ABSTRACT:** The field education can be understood as a dialectical movement in the construction of the rights of the subjects of the field, that permeates especially by public policies and educational praxis. Thus, this article seeks to discuss an intrinsic relationship between Field Education, field, popular education and contextualization of the education process, a transformative and forged perspective without concrete movement of the workers' struggle. It does not objective to detail the initial process of struggle for Field Education, much less a review of the course, the laws and guidelines, but it seeks to make reflections that revolve around the theoretical-methodological elements and their influence in the contextualization of the teaching.

**Keywords:** Field education. Schooling. Contextualization.

[1] Texto extraído da monografia.

## INTRODUÇÃO

> "Ninguém mais pode ignorar que a Educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar-se em contrário, [...] estão defendendo certa política, a política da despolitização [...]". (FREIRE, 2005, p. 14).

A citação provoca a reflexão de que a Educação é uma concepção e ato políticos, o que, obviamente, podemos estender para a Educação do Campo (EC) que, acima de tudo, permite-nos ver como é possível transformar a condição humana para condição de sujeito protagonista, compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico em todos os espaços formativos.

Essa concepção de educação é resultado das práxis dos movimentos sociais que vem, há mais de duas décadas, sendo gestada com ações, lutas, práticas e formação de agenda para formulação de uma sociedade mais justa para os povos do campo. De acordo com Caldart (2008), sua configuração está situada em três momentos distintos: negatividade, positividade e superação. A negatividade diz respeito a negação e violação de direitos humanos; a positividade é a denúncia e luta pelo direito a terra, pelo direito a escola do/no campo; e a superação está na luta por uma concepção de campo, assim como um projeto de sociedade e de educação em perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Para facilitar a compreensão do processo que sustenta essa concepção, utilizaremos o modelo da árvore trabalhado por Silva (2005), que faz uma analogia da árvore com a concepção e os princípios da EC.

**Figura 1:** árvore ilustrativa para demonstrar a concepção e princípios da Educação do Campo




**Fonte:** Elaboração de Mônica da Silva Carmo, 2015, adaptado de Silva (2005).

Nesse sentido, embasado em Silva (2005), a parte inferior da árvore, onde se encontra a raiz, é a base local em que estão os princípios da EC, eles constituem o alicerce de todo processo de formação. Em relação ao tronco, está posto o que escola precisa para respeitar os sujeitos do campo, fazendo ligação entre a terra, o modo de produção e o meio ambiente, com diferentes saberes e culturas. Ainda no tronco, reforça-se, com base em Caldart (2004), os pontos principais para o respeito e identidade dos sujeitos/estudantes camponeses: autoestima, identidade, memória coletiva e formas de compartilhar. Na copa da árvore estão os elementos essenciais para a construção da EC, que precisa de um currículo e de práticas/organização educacionais contextualizadas, para isso, é necessário financiamento, investimentos na formação de professores, na estrutura dos espaços escolares e muita interação com a comunidade e as famílias para consolidação da gestão compartilhada e participativa.

Nessa acepção, depois de contextualizar a concepção da EC, fazendo analogia com a árvore, cabe mencionar que a escrita desse texto acontece no momento em que a sociedade brasileira se encontra num quadrante histórico conflituoso, denominado de "crise política e

econômica", porém, o que temos instalado é uma "crise" de caráter ético, social, educacional, na qual os meios de comunicação em massa e alguns órgãos de controle do Estado brasileiro vivem numa tentativa de criminalização constante dos movimentos socais em geral, em específico do campo, principalmente no que concerne as formas de produção. Nesse processo, muitos elementos estão em jogo, principalmente quando se fala de interesses de ruralistas que historicamente vem dominando o latifúndio e o agronegócio, que intensifica a desigualdade e faz do nosso país o campeão mundial de uso dos agroquímicos na produção agropecuária. Esses ruralistas interferem nas instâncias do congresso nacional, assembleias legislativas e demais esferas políticas. Dessa forma, os ruralistas e empresários do agronegócio vão garantido seus interesses e detendo poder sobre o campo, interferindo na agricultura familiar camponesa sustentável e nos modos de vida.

Dessa forma, o governo, as próprias instituições universitárias e os atores sociais deverão se responsabilizar pelas mudanças institucionais. A mobilização social deverá continuar a pressionar para a construção de propostas articuladas com as trajetórias, os desejos, os entusiasmos, as expectativas e as possibilidades de crianças, jovens e adultos do campo que carregam histórias de vida impregnadas de privações, lutas, agruras, persistências e de resistência.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

É sabido que a construção da educação na perspectiva emancipatória, historicamente, esteve ligada ao apelo dos movimentos sociais. Ao somarem esforços e experiências conjuntamente com pesquisadores da área, alavancou-se a Educação Popular, que substancia a Educação do Campo (EC). Entre os pesquisadores pioneiros, ganharam destaque Carlos Brandão e Paulo Freire na Educação Popular, eles também lançaram seus olhares sobre a EC, na medida em que seus entendimentos da pedagogia perpassam pelo conceito de escola que queremos, o currículo, a metodologia, a avaliação, a participação da comunidade na condução dos seus rumos. Além desses, também foram importantes: Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Fernandes, Maria Calazans, Ilma Machado, entre outros, que compartilham do tema EC, além de alguns desses terem suas origens no campo

Nessa acepção, esse artigo busca discutir sobre os elementos teórico-metodológicos da EC, além de breves reflexões sobre o campo, a EC dentro do processo de escolarização e a sua influência na contextualização do ensino. Aqui, não versaremos sobre o processo inicial de luta pela EC, muito menos uma revisão do seu percurso, das leis e diretrizes, pois

outros autores renomados na área já fizeram isso de forma elaborada, a exemplo dos citados antecedentemente.

De início, faz-se necessário ponderar, de acordo com as colocações de Queiroz (2011), que no processo de construção da EC no Brasil, as escolas do campo têm um papel e uma responsabilidade fundamental, pois a partir da demanda pela Terra e por escolas no campo é que surgem discussões, debates e embates permanentes no reconhecimento do direito à educação no/do campo e na construção de um projeto educacional enquanto política pública ancorado em metodologias específicas, contextualizadas com a realidade, sobretudo na perspectiva de elaboração com a participação dos povos do campo.

Além disso, cabe mencionar, em concordância com Queiroz (2011), que a luta por essa escola almejada não deve ser tratada de maneira isolada, mas como parte e como instrumento que possibilite um autêntico "projeto de sociedade", no qual a educação seja compreendida e concretizada na dimensão transformadora. Por isso, os temas – terra e trabalho, diversidade dos povos do campo, sustentabilidade, cidadania – são fundamentais para integrarem o processo de EC contextualizada. Somente dessa forma se constituirão escolas verdadeiramente vinculadas à vida e à realidade dos povos do campo, ou seja, "escolas vivas", "com pessoas vivas", catalisando sonhos dentro de um processo cidadão, democrático, respeitoso, humano e emancipatório.

A fim de explicar o termo "no/do campo" Martins (2010, p. 34, grifo do autor) expõe que

> [...] nada há de linguisticamente "científico" no **"do"**. Mas há muito de político: é por meio de um discurso bem articulado no seio do "movimento" que congrega diversos "agentes" e "agências" que atuam **no** campo (mas não são necessariamente **do** campo) que, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, na *Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo,* se unifica o discurso e faz com que o "**do"** seja esse elo distintivo de discursividade e de identidade. Portanto, nada de inocente nesta discussão. Aqui a linguagem é a nossa arma e nela também que atuamos e lutamos. Da mesma forma, a educação é nosso campo de batalha.

Diante de tais colocações, é importante ponderar que a partir das lutas dos povos do campo, entidades, instituições e movimentos comprometidos com uma "educação transformadora" foi possível alcançar algumas poucas conquistas, tanto legais quanto políticas e pedagógicas.

Conduzindo a escrita para o entendimento da contextualização do ensino escolar na EC, considera-se, na etimologia da palavra, de forma geral, como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Contrapõe-se a perspectiva da ação educativa

como a simples transmissão de conhecimentos que nada, ou muito pouco, relacionam com a realidade social concreta vivenciada pelos sujeitos.

Em posse dessa significação, Soares (2002, p. 10) assinala que em termos de leis é a

> [...] idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo.

A autora ainda explica que as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, reforçam a concepção colocada por alguns estudiosos que "[...] consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional." (SOARES, 2002, p. 2). No entanto, as especificidades do campo não estão fadadas a desparecer, pois elas estão contidas num processo dinâmico, de ressignificações e diálogos[2].

Dando sequência ao entendimento da contextualização do ensino dentro das leis que orientam a EC, embasados em Soares (2002), temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que, de acordo com a autora, tem um diferencial no entendimento da compreensão do ensino contextualizado com as especificidades do modo de vida camponês, pois,

> [...] submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. (SOARES, 2002, p. 16).

A LDB, lei 9.394/96, no artigo 28º, expõe que

> [...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

---

[2] Sobre a contestação da ideia de desaparecimento do rural ou campo colocadas especialmente por Lefebvre (1970) e Kayser (1990), ver José Eli da Veiga, sobretudo nos textos: Nem Tudo é Urbano e Destinos da Ruralidade no Processo de Globalização que podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: http://www.scielo.br, bem como o texto A Atualidade da Contradição Urbano-Rural em http://www.zeeli.pro.br e o livro Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.

Apesar de ter claro que os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano, e que o artigo 28º da LDB não contempla a contextualização do ensino, porém, ao realizar uma interpretação criteriosa e cuidadosa como a feita por Soares, podemos dela retirar elementos para sustentar o discurso para além da adaptação e adequação das peculiaridades da vida no campo. Mas é preciso compreender que o campo e a escola do campo precisam ser entendidos como uma realidade própria e autêntica que dispensa o parâmetro urbano e busca a contextualização num processo que incorpora o vivido e as práticas dos sujeitos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), guias que orientam as escolas e os professores, estão estruturados sobre dois eixos principais: a interdisciplinaridade e a contextualização. Os PCNs, como forma de propiciar reflexão e discussão sobre o ensino atual, propõem a contextualização.

> Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (BRASIL, 1998).

Fundamentado em Maria Lucilene Silva (2013), significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano, a realidade de cada região e as experiências vividas pelos estudantes. Assim, o conhecimento ganhará significado real para os estudantes. Do contrário, ele poderá se perguntar: "Para que estou aprendendo isso?" ou: "Quando eu usarei isso em minha vida?". O que faz com que o estudante passe a rejeitar o processo de escolarização, dificultando as aprendizagens.

Para que isso não ocorra, e o estudante sinta também prazer e gosto pelo conhecimento, entendendo sua importância, o educador precisa definir o tratamento a ser dado ao conteúdo que será ensinado, depois, tomar as decisões didáticas e metodológicas necessárias para que o ambiente de aprendizagem contextualizado aconteça.

Reforçando essa ideia, Martins (2009) discute que contextualização requer a intervenção dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. Pensando sobre essa perspectiva, o estudante não será um espectador, passará a ter um papel central, será o protagonista, agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo. Em outras palavras, "contextualizar é construir significados que não são neutros, incorporam valores porque explicitam o cotidiano, constroem compreensão de problemas do entorno social e cultural, ou facilitam viver o processo da descoberta" (WARTHA; FALJONI-ALÁRIO, 2005, p. 43).

Rocha e Machado (2007) afirmam que a educação contextualizada supõe, fomenta e instrumentaliza a participação direta dos sujeitos no processo de construção e disseminação do conhecimento, tendo como ponto de partida e como ponto de chegada sua realidade social concreta, suas vivências e práticas.

Apresentando um adendo, Wanderley (2004, p. 96) revela que pensar a EC perpassa

> [...] pela concepção de mundo rural sob suas particularidades históricas, culturais, sociais e ecológicas que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba.

Por isso, Caldart (2008) coloca que, antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo porque, nesse caso, como pensamos nele, pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio, não temos como pensar a EC; se pensarmos a reforma agrária como uma política social compensatória, não vamos pensar em um sistema político de educação para os camponeses. Conceber a educação juntamente com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; nos movimentos sociais, significa um alargamento das questões da agenda de lutas. Na dimensão da reflexão pedagógica, significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Enquanto a EC vem sendo criada pelos povos do campo, além de ser um conceito que expressa uma dimensão política, a educação rural é entendida como o oposto da EC, justamente por ser historicamente resultado de um projeto criado para a população do campo. A concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento das famílias que trabalham e vivem na terra.

Apesar das distinções paradigmáticas em torno da Educação do Campo e Educação Rural, a opção política pela primeira não exclui a necessidade de entendimento e compreensão das ruralidades contemporâneas, reflexos e condicionantes dos processos históricos.

Diante do postulado, é fundamental abordar como a EC construiu um olhar pautado na contextualização da educação formal, tratada aqui como escolarização. Para isso, cabe dizer que a educação desenvolvida no campo ainda é concebida sobre valores e concepções equivocadas da realidade, com ideologias preconceituosas e estereotipadas que reforçam a representação do campo como espaço de pobreza, miséria e improdutividade, especialmente quando se refere a camponeses que vivem no semiárido do nordeste brasileiro. Para tanto, Martins (2004, p. 13) coloca que:

> [...] as ações concretas de transformação da prática educacional no Semiárido brasileiro, baseado na noção de "educação para a convivência com o Semiárido" é acima de tudo, a constatação de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizadas.

Nesse cenário, a EC, conforme expõe Caldart (2004b, p. 151), objetiva educar cidadãos que "trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de 'sujeitos de ação' na direção de seu destino, tendo o campo como espaço de vida, de sujeitos de direitos, não de produção de mercadoria. "

Apresentando uma abordagem aproximada a de Caldart, Faria (2014, p. 20) sinaliza que

> [...] o avanço da consciência do direito entre os povos do campo tem provocado o avanço na EC como política pública e, acima de tudo, provoca o repensar sobre o campo, com suas lutas sociais que ocorrem e mudam as relações e, especialmente, que é inviável qualquer política pública, sem pensar nos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Então, pensar a educação como um projeto político-social que rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana – liberdade e justiça social – é sempre necessário recorrer às ideias Freirianas, que apresentam críticas revolucionárias à pedagogia tradicional, fazendo repensar a prática pedagógica consciente e capaz de intervir no mundo, rompendo com a perpetuação do discurso do poder hegemônico e trazendo um princípio pedagógico novo, comprometido com o social e o político.

Freire (1987) revela que a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. A dialogicidade está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento, postulando a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, pois sem reflexão a teoria pode virar apenas discurso, já a prática, ativismo e reprodução alienada.

Dessa forma, a materialização do processo de escolarização almejado, com base na EC, precisa de fato existir dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Esse desafio é tão agudo quanto a própria transformação de um ensino fundamentado num projeto de educação contextualizada, seja no campo ou na cidade. Reis (2004, p. 62), acrescenta que

> [...] essa parece ser uma das saídas para esse grande fosso existente entre a atual escola do campo e a urbana, já que a escola com os seus conhecimentos descontextualizados e distantes da realidade tem sido mais um alienígena frente aos estudantes do campo, o que também poderíamos dizer da escola urbana, que não é o nosso foco de estudo, mas que também precisa ser contextualizada na realidade em que está inserida.

Abordando a questão com uma maior amplitude, Brandão (1982), a fim postular e problematizar a compreensão da educação popular, traz a fala de um agricultor de Minas Gerais, com nome de Antônio Cícero, mas conhecido como Ciço, da seguinte forma:

> [...] agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? [...] Quer dizer, eu entendo, assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles – trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo: assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já sabe, já faz de seu, as ideias, os assuntos. (BRANDÃO, 1982, p. 128).

Corroborando Reis (2004), essa colocação só reforça o que estamos defendendo, de que a escola precisa refletir o seu entorno, a cultura do povo, os costumes, as tradições e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem cada vez mais com a melhorias das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade.

Assim sendo, a EC tem um olhar pautado na contextualização do processo de escolarização por apresentar, na sua concepção, que o processo de escolarização não deve excluir os contextos socioculturais nem as dimensões políticas e econômicas da realidade vivenciada pelos sujeitos do processo. Dessa forma, pode se consolidar como uma concepção ou modalidade educacional que realiza a escolarização como um processo formativo não isolado do contexto no qual o estudante está inserido. Nesse sentido, Arroyo (2006) argumenta que a educação do campo problematiza a educação em sentido amplo.

Nessa perspectiva, a EC, inspirada nos movimentos sociais fortalecidos nos anos de 1990, trouxe reivindicação por uma educação que contemple as especificidades dos sujeitos do campo, protagonizada, sobretudo, pelos segmentos sociais do campo (movimentos sociais, ONGs e associações), tendo como fonte a educação popular, cujo autor principal, Paulo Freire, discorreu sobre a relação entre o saber cotidiano e a formação para a cidadania, dialogando com a Pedagogia do Oprimido e outros escritos. Nesse seguimento, Freire (1987) chama atenção para o conhecimento e visão de mundo anteriores às experiências escolares, reforça que a construção do conhecimento acontece a todo momento no seio do mundo,

envolvendo variáveis que vão além do cognitivo. Portanto, o processo de escolarização está dentro de um projeto de educação maior.

Sobre isso, Brandão (1986, p. 7) pontua que ninguém escapa da educação "[...] todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.". Desse modo, antes de toda e qualquer pessoa estar como estudante, já esteve em outros espaços educativos e continuará neles, como na família, na comunidade, na igreja, nos movimentos, na reforma agrária, no campo e tantos outros.

Dessa forma, o papel da escola é conhecer os estudantes, saber de onde vêm, porque ali estão. Compreender essas dimensões é fundamental para colaborar nos planos e perspectivas futuras dos estudantes, uma vez que esses são diferentes. No percorrer desse processo, a escola pode construir junto com o estudante um sonho, ou contribuir para matá-lo. É nesse sentido que a EC propõe que o ensino seja planejado e organizado, como explica Kolling, (et al, 1999, p. 29), numa "[...] escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo".

É imprescindível conhecer os "sujeitos" (estudante, pessoa, trabalhador) que traz histórias, culturas, crenças, gênero, raças, etnias e religiões singulares e diversas, o modo de produzir e viver, para assim edificar um processo educativo escolar contextualizado, que não separa o sujeito estudante do social, humano e cultural. Mas que é visto em sua totalidade, dentro das potencialidades e fragilidades dos saberes produzidos nos espaços não-escolares, construídos no cotidiano da produção da existência – o trabalho, a cultura, os modos de viver e de conviver, a relação com a natureza.

Sendo assim, a EC tem construído, ao longo da sua história, elementos teórico-metodológicos para edificar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido de forma integrada com as vivências socioculturais dos estudantes, destacam-se o seguintes elementos: a visão holística[3], quando propõe que sejam realizadas reflexões da realidade na qual os estudantes e educadores estão inseridos; o diálogo permanente entre o espaço escolar, as vivências cotidianas na comunidade e fora dela; a educação desenvolvida na perspectiva da convivência com o Semiárido e outros biomas; a luta pela Terra; as formas sustentáveis de produzir; a educação ambiental; a singularidade da Educação de Jovens e Adultos e; a relação escola-comunidade e a participação popular

[3] A Visão Holística da Educação é a relação do ser humano com o mundo, onde a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade. Sobre isso, ver Miguel G. Arroyo nos livros Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres e o Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.

Nessa perspectiva, os elementos teórico-metodológicos presentes na EC têm papel essencial na construção de um olhar sobre a contextualização desse ensino. Para ampliar a discussão em torno do assunto, Hage (2006, p. 303) coloca que

> [...] os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação.

Em face do exposto, é necessário focalizar que o processo de reflexão-ação crítica é o primeiro passo para que o homem se torne um sujeito político consciente do seu tempo e agente de sua transformação. Como salienta Freire (1980, p. 35), "[...] o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação no seu ambiente concreto.".

Tendo em vista a construção da contextualização do ensino, é válido destacar a importância da aquisição de conhecimentos e de novas práticas que contribuem para intensificar a relação escolarização-campo-contextualização do ensino. Ponderando a interação entre o processo escolar, comunidade e os saberes locais como um dos principais elementos que consolida a prática da EC, faremos uma breve abordagem sobre tais aspectos no próximo tópico.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ARTICULAÇÃO COM OS SABERES LOCAIS

Nota-se que antes falamos em uma EC que tem por base o processo de escolarização contextualizada. Então, podemos, por assim dizer, que só é possível realizar essa escolarização contextualizada se houver interação com a comunidade. Portanto, causa deve ser construída de forma coletiva e dinâmica.

Para Martins e Reis (2004, p. 8), o "[...] contexto não deve se fechar como uma 'ilha', isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica.". Nesse caso, a realidade não se reduz apenas à escola nem à comunidade, as duas não encerram em si a produção do conhecimento, ao contrário, dão início ao aprofundamento da renovação dos conhecimentos e saberes diversos.

As citações de Freire discorridas no decorrer desse artigo sinalizam e orientam para a necessidade de conhecer profundamente o estudante e sua comunidade, a dialogar com ele, a respeitar o seu saber e a promover a participação do coletivo para mudar a realidade escolar. Como também recomenda a avaliação e (re)avaliação da prática, deixando, com clareza, a

concepção de educação como uma questão irremediavelmente política: a favor de quem? Contra quem? Com quem? Segundo Zemelman (2006, apud CARVALHO, 2012, p. 8),

> [...] uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. Diante disso, os saberes tornam-se uma forma válida de produção do conhecimento e, não apenas, aquilo que pode ser observado, comprovado e palpado, fundamentado pelo método científico moderno.

Dessa forma, é necessário questionar os métodos científicos e a sociedade contemporânea, uma vez que ambos se sustentam na racionalidade moderna e técnica na qual, segundo Carvalho (2012, p. 9), os "métodos se preocuparam mais com o processo de construção do conhecimento a partir do plano puramente técnico e menos com o plano metodológico". Diante disso, é perceptível que a racionalidade dominante descontrói a relação da rede local-global-local e aguça o distanciamento com o sujeito.

Adicionando características relacionadas ao local, é importante considerar um estudo realizado por Moreira, (et al, 2014, p. 4) a respeito da compreensão da EC pelos educadores. Destarte, observaram-se três aspectos importantes:

> a) Os professores consideram a relação escola-comunidade em certa medida como a participação dos pais nas reuniões escolares. Esse latente distanciamento fica explícito na dificuldade de contextualização da realidade local com os conteúdos, uma vez que a comunidade pouco participa do processo pedagógico, muito menos da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).
> b) A contextualização local-global ainda é um dos grandes desafios apontados pelos professores. Por um lado, isso é reflexo de materiais didáticos descontextualizados para a realidade do campo; por outro, evidencia também o distanciamento da escola em relação à vida cultural, ao cotidiano, dos saberes historicamente produzidos pelos sujeitos do campo. Alguns professores relataram experiências significativas, porém como momentos pontuais do processo didático-pedagógico.
> c) Falta de estruturação de uma política de educação municipal que coloque na agenda de governo, de forma concreta, a Educação do Campo, contemplando desde a formação continuada e contínua dos professores que atuam e estão iniciando nas escolas do campo até as questões infraestruturais {...} destacou-se nas falas dos professores questões de formação de professores, materiais didáticos e necessidade de adequação do calendário escolar à realidade sócio-produtiva das unidades familiares. Mesmo isso sendo um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 de 1996, mostra que não está sendo cumprido, pois nos períodos de intenso trabalho no campo, a evasão escolar cresce muito, e continua sendo um problema rotineiro.

Diante do exposto, para pensar a relação entre a EC e a articulação com os saberes locais e a comunidade, faz-se necessário ter profissionais preparados para pensar o campo, a educação e o desenvolvimento. Mesmo não sendo foco deste trabalho, significa que é crucial

a formação docente (inicial e/ou continuada), circunscrita por diretrizes que concebam o campo como o lugar de lutas, estratégias e possibilidades. Segundo Molina (2010, p. 396),

> [...] o educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar.

Para que esse processo fique completo, a comunidade precisa participar, para assim, fomentar a articulação de saberes, estabelecer laços, tencionar processos de construção interdisciplinar de saberes.

É importante valorizar, potencializar e ressignificar saberes culturais, tradicionais, bem como no âmbito dos princípios da sustentabilidade. Nesse sentido, a escola é o espaço privilegiado de mediação, troca de saberes e experiências e de experimentação. Como lembra Caldart (2009, p. 107), "[...] essas escolas não move o campo, mas o campo não se move sem essas escolas". Logo, a EC não cabe em uma escola, mas a luta pela escola que trabalhe uma educação de qualidade, contextualizada, popular, científica, que seja "no e do campo", esse tem sido uns dos seus traços principais.

Fernandes (2005) se posiciona no mesmo sentido em relação ao campo, pensando-o como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana, não apenas como setor da economia, que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. De acordo com ele

> [...] educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, entre outros, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais, são concomitantemente interativas e completivas, elas não existem em separado. (FERNANDES, 2005, p. 2).

Diante disso, a educação não pode ser um processo fora ou distante do contexto, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

Nesse mesmo viés, Fernandes e Molina (2005) compreendem o campo como um espaço de peculiaridades e matrizes culturais repleto de identidades, resistência, místicas, possibilidades políticas, formação crítica, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à EC, segundo Santos (2008), o papel de fomentar reflexões que acumulem forças no sentido de contribuir para a desconstrução do imaginário acerca da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade.

No que se refere a essa temática, almejamos uma EC que não seja somente escolas, mas também estradas, serviços de comunicação e assessoria técnica, culturas, saúde, transporte, lazer, agricultura alternativa (orgânica e de base agroecológica), sempre

respeitando a diversidade cultural e de saberes. É bom ressaltar o que afirma Reis (2004, p. 18):

> [...] a educação ganha sentido e significado no conjunto de vivências que o grupo social vai desenvolvendo, e a escola passa a funcionar como mais um espaço de fortalecimento da luta, da formação das pessoas e da possibilidade de qualificação e ampliação dos saberes que já dominam no dia-a-dia e da socialização da matriz cultural da comunidade camponesa, sendo que nesse processo, o trabalho toma um significado especial e a terra passa ser o sentido maior da sua existência.

A nosso ver, a contextualização do processo escolar torna-se cada vez mais necessário e inadiável. Como abordam Rabelo e Gomes (1991, p. 77), contextualizar, no sentido de desalienar*,* "[...] isto é, estabelecimento de relações orgânicas entre a instituição escolar e o contexto no qual funciona, no caso em questão, no interior de comunidades camponesas" com características, potencialidades e problemáticas totalmente diversificadas da realidade urbana.

A participação da comunidade pressupõe que ela e a escola estejam preparadas para o diálogo, cabendo à escola não só propiciar espaços de participação na gestão, mas, também, formação político-pedagógica para que as famílias possam de fato intervir e propor sobre o processo educativo.

Refletir uma EC em articulação com os saberes locais evidencia para uma necessidade de falar em processos educativos que respeitam identidades dos povos do campo, especialmente das crianças, cujo processo de educação é o primórdio para a construção de valores, conhecimento e reconhecimento das identidades, da cultura e etnias. Uma educação que garanta um ensino contextualizado desde a primeira etapa do ensino formal, projeta uma formação ancorada na autonomia da juventude, na emancipação, na participação política e na construção do trabalho baseado na sustentabilidade econômica, ambiental e social. Abordaremos sobre esses aspectos no tópico seguinte.

## PONTUANDO ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PROPÓSITO DO PROCESSO DE INTERCONEXÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E COTIDIANO DE ESTUDANTES CAMPONESES

A discussão sobre EC, a propósito da necessidade de pensar uma proposta de educação para o campo que não tenha como referência o meio urbano, não é tão recente, com conquistas iniciadas nos anos de 1990. Porém, como afirma Queiroz (2011), no âmbito das escolas, dos planos municipais e estaduais de educação, até o momento a EC não se faz presente.

Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, possibilitando o encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades.

De acordo com Fernandes, Caldart e Cerioli (2002), a escola do campo carece de passar por várias transformações, entre elas: a ampliação do acesso, participação e gestão escolar compartilhada entre as famílias e comunidades nas escolas, organizações e movimentos populares; criação de coletivos pedagógicos; definição do papel da escola e da educação que almeja; reforma das práticas pedagógicas, dos currículos e formações de educadores, entre outros.

Partindo desse entendimento, refletir sobre a história de vida de adolescentes e jovens no ambiente do campo é pensar nas marcas sociais constituídas pela herança cultural, sobretudo da negação de direitos humanos, em que identidades se constituem representadas pelo descaso, pelo estereótipo e no êxodo rural. Considerando identidades como algo não estático, mas em constante construção ou desconstrução dentro da esfera social.

Sobre isso, Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 97) coloca que a identidade precisa ser representada, sendo pela qual passamos a existir democraticamente, nos espaços escolares e não escolares. O sentido da representação é dizer "essa é a identidade", "a identidade é isso". O autor ainda apresenta que "[...] a identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas [...], e a sistemas de representações [...]".

Conforme Alarcão (2001), a escola e todos que participam dela contribuem para a construção da identidade, não preparando apenas os cidadãos para a vida, pois ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania. Assim sendo, mudar a forma de educar, trabalhar com as diversidades e imagens/identidades não é apenas a pergunta "quem sou eu?" que devemos perguntar, mas também "por onde e para onde vou?". A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos e direções de vida a partir do presente, nos limites dados pelas estruturas sociais.

Diante disso, a utilização da história de vida como dispositivo de pesquisa, por meio de entrevistas e narrativas, consoante ao entendimento de Bertaux (2010), pressupõe que a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Uma vez que as práticas pedagógicas são voltadas para o tradicionalismo, em que as informações são impostas e não construídas no coletivo,

especialmente na EC, em que os currículos ainda são concentrados na perspectiva urbanocêntrica, com ênfase em elementos distantes das vivências locais.

Acreditamos que o processo de escolarização dos adolescentes e jovens do campo precisa considerar as vivências de cada sujeito, no sentido de construção de novos discursos e práticas sociais, sobre isso Martins (2009, p. 30-31, grifo nosso) coloca que

> [...] muitas experiências têm praticado a *educação contextualizada* de modo exemplar, sem cair no bairrismo ou no basismo, que pretenda algum tipo de "preservação do contexto". Muitas experiências que conheço têm sim o contexto como ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das "narrativas hegemônicas", cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc.

Corroborando o autor, enfatizamos que as discussões atuais sobre a juventude rural referem-se aos processos de saída dos jovens do campo, à identidade, às novas configurações do rural, às ruralidades, aspectos que incidem sobre a juventude rural no sentido da pluriatividade ou do campo como lugar de morada. Há, ainda, a mobilização e participação política dos jovens rurais nos movimentos sociais, encontramos, inclusive, de autores que discutem isso, como Castro (2005; 2007; 2009), Carneiro (2007), Wanderley (2007). Também temos as questões em torno das relações de gênero, trabalho no campo e seus reflexos para os processos de saída dos jovens do campo ou de sucessão, a exemplo de Brumer (2007), Weisheimer (2005).

Diante dessas tendências e análises sobre a juventude rural, o problema que perpassa as discussões pelas diferentes matrizes teóricos é a capacidade de o campo, o rural, entendido em suas múltiplas ruralidades (CARNEIRO, 2007), ser o espaço de reprodução social e econômica dos jovens. As conquistas em torno das políticas públicas direcionadas aos jovens do campo, como analisadas por Barcellos (2009), evidenciam a posição assumida pelo Estado nas últimas décadas, com maior participação popular e criação de políticas sociais em relação ao desenvolvimento rural, a agricultura familiar, ao jovem e à mulher rural.

Nesse contexto, entende-se como necessidade a constituição de estratégias concretas para os processos de produção e reprodução social dos jovens rurais, no sentido de dar efetividade às políticas voltadas para essa parcela da população do campo. Entende-se que a visibilidade requerida pelos movimentos sociais, preconizada pelas políticas formuladas e implementadas para a juventude rural, em si só não são suficientes para garantir aos jovens sua permanência no campo. Primeiro porque o campo precisa ser aportado como espaço qualificado de vida, não como simulacro do urbano, mas como um espaço de realização da vida e de garantias de direitos básicos para a vida social – saúde, educação, alimentação, trabalho, moradia, saneamento, lazer e acesso à informação.

Por outro lado, a potencialização das oportunidades de trabalho no campo, por meio de processos de capacitação e formação dos jovens, ainda se configura como essencial para a efetividade das políticas. Porém, é sabido das reais dificuldades ao acesso à formação, especialmente em nível técnico e superior, para a compreensão do mundo, a concretização de projetos de vida e o desenvolvimento rural, capazes de garantir trabalho e renda para os jovens do campo.

Segundo Lobato (2005), é importante que o e estudante reconheça as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula. De acordo com Martins (2009), a EC, que é permeada por um projeto de sociedade contra-hegemônico, está se construindo e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico. Essa construção coletiva tem a inserção, por vezes, efetuada pelos movimentos sociais, mas, de maneira geral, pelos sujeitos do campo. Podemos dizer que a proposta educativa não é encontrada na escola, mas na sociedade. O processo chamado educação não reside na instituição, nas agências educativas, mas no ser humano e na produção de sua existência.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Fernando José. **Educação e informática os computadores na escola.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2006, p. 19-50.

_____. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos. In. SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/Unesco, 2006.

BARCELLOS, Sérgio Botton. **As políticas públicas para a juventude rural no Brasil**: apontamentos iniciais sobre o processo de constituição desse campo de estudos. Trabalho apresentado XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Salvador 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu>. Acesso em: 19 set. 2015.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O que é educação**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982b.

_____. **Identidade e etnia:** construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X. 2007, p. 35-51

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. Brasília, Distrito Federal, 4 de novembro de 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Referencias para uma política de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, 2 ed. 2005.

_____. **Constituições Brasileiras.** Disponível em: <http://www12.senado.gov.br>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação**.** Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, Distrito Federal, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. MEC/SEF. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

_____. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico**. Bahia: MDA/SDT/CODETER, novembro de 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 147-161.

_____. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Campo – Políticas Públicas – Educação.** (Coleção Por uma Educação do Campo). Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 145-187.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José**. Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauá X, 2007.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos**. A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Os saberes tecidos no contexto:** a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.irpaa.org>. Acesso em: 17 jun. 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ato político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica Rio de Janeiro: EDUR, 2009.

_____. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2005.

_____. Balanço e perspectivas. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Debate. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina**: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité-Bahia. 2014. 208 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação e Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br>. Acesso em: 4 set. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www2.prudente.unesp.br>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005, p. 32-52.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-63.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

GOMES, Nilcéa Moraleida; RABELO, Maria Aurora de Meireles. **Trabalho, conhecimento e escola em regiões de pequena produção rural em Minas Gerais.** Cadernos CEDES. 3. ed. Campinas: CEDES/Cortez, 1991.

HAGE, Salomão Muffarej. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do campo:** Identidade e políticas públicas. Brasília, Distrito Federal: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4).

LEFEBVRE, H. **Problemas de sociologia rural**. Tradução de Wanda Cardeira Brandt do artigo "Problèmes de sociologia rurale: la communauté paysanne et ses problèmes historico-sociologiques". Cahiers Internationaux de Sociologie**,** v.6, p. 78-100, 1949. Reproduzido em Henri Lefebvre, *Du rural à lurbain*. Paris: Anthropos, 1970, p. 21-40.

LOBATO, A. C. **Contextualização e transversalidade:** conceitos em debate. Monografia de Especialização. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005. Disponível em: <hptt://www.cecimig.fae.ufmg.br>. Acesso em: 18 set. 2015.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semiárido. In. **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35-36.

_____. LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com o pé no chão do sertão**: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. – Curaçá, BA: Secretaria Municipal de Educação (mimeo), 2001. Disponível em: <http://www.ppgesa.uneb.br>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____; REIS, Edmerson Santos. **Proposta político-pedagógica da RESAB:** a convivência com o semiárido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento). Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF, 2004.

_____. Contextualizando contexto. In: **Caderno Multidisciplinar:** Educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.

_____. Educação no/do campo: pontuando elementos. In: COSTA, Lívia Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 33- 40.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília. v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

_____. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna

(Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 137-149.

MOREIRA, Edna de Souza et al. **A prática pedagógica de escolas do campo e o processo de formação continuada:** reflexões sobre interdisciplinaridade e uma proposta metodológica. Trabalho apresentado no IX Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. São Luís do Maranhão: IX CONNEPI, 2014. No prelo.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília: UnB, 2011. Tese de doutorado – Universidade de Brasília. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 2 abr. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS Clarice Aparecida dos, (Org.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares no processo de reorientação curricular nas escolas do campo**. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 4 abr. 2015.

ROCHA, Eliene Novais; MACHADO, José da Cunha Paes Machado. Formação de educadores rurais: construindo uma política de educação contextualizada. In. KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo (Org.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Juazeiro-BA: RESAB, 2007, p. 176-185.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos et al. Concepção de educação do campo. In TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010. p. 15-65.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BATPISTA, Naidson de Quintella (Org.). **Educação rural**: sustentabilidade no campo. 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana. Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003. p. 28-51.

SOARES, Edla de Araújo Lira Soares (Org.). **A escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. Parecer sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Identidade e Políticas Públicas**. (Coleção Por uma educação básica do campo). n. 4. Brasília (Distrito Federal): Articulação nacional por uma educação do Campo, 2002.

VEIGA, José. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Destinos da ruralidade no processo de globalização. **Estudos Avançados**. vol. 18, n. 51. São Paulo maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Nem tudo é urbano. **Ciência e Cultura**. vol. 56, n. 2, São Paulo abr./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. A atualidade da contradição urbano-rural. In: **Análise Territorial da Bahia Rural**. SEI, Série Estudos e Pesquisas n. 71. Disponível em: <http://www.zeeli.pro.br>. Acesso em: 2 nov. 2015.

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauá X. 2007.

_____. Olhares sobre o "rural" brasileiro. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 2004.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO (Org.) **Agricultura familiar:** realidades e perspectivas. Passo Fundo-RS: UPF, 2001.

_____. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, n. 21, out. 2003.

WARTHA, Edson José; ALÁRIO, Adelaide Faljoni. **Contextualização no ensino de química através do livro didático.** Química nova na escola, São Paulo, n. 22, p. 42-47, nov./2005. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br>. Acesso em: 5 out. 2015.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais:** mapas de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/NEAD), 2005. Disponível em: <http://www2.prudente.unesp.br>. Acesso em: 17 set. 2015.