

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA UFRRJ

*Ramofly Bicalho (UFRRJ)**

<http://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

*Suelen Pereira Estevam (UFRRJ)***

<http://orcid.org/0000-0002-2475-4347>

*Pedro Clei Sanches Macedo (IFAP)****

<http://orcid.org/0000-0002-4873-7242>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central apresentar reflexões acerca dos desafios da formação docente no Programa Escola da Terra, considerando as experiências pedagógicas desenvolvidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na interface com as políticas públicas de educação do campo. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando entre as fontes de investigação, legislações, portarias e decretos, assim como referenciais teóricos sobre a educação do campo e o Programa Escola da Terra. Concluímos que a produção coletiva do saber, em parceria com os cursistas, equipe pedagógica, tutores, comunidades e os movimentos sociais de luta pela terra, contribuiu com a valorização das histórias, memórias, desejos e reconhecimento identitário dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, na sua estreita relação com as escolas do campo. Constatamos que essa articulação é um dos principais desafios a serem enfrentados pelo movimento da educação do campo no Brasil.

Palavras-chave: Programa escola da terra. Políticas públicas de educação do campo. Movimentos sociais.

ABSTRACT

CHALLENGES OF TEACHING TRAINING IN THE ESCOLA DA TERRA PROGRAM: ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF UFRRJ

The main objective of this article is to present reflections on the challenges of teacher training in the Escola da Terra Program, considering the pedagogical

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ramofly@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. Assistente Pedagógica da VivaRio. E-mail: asas.suelen@hotmail.com

*** Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: pedroclei@hotmail.com

experiences developed at Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), in the interface with public policies of rural education. We have developed a bibliographic and documentary research, using research sources, laws, ordinances and decrees, as well as theoretical references on rural education and the Escola da Terra Program. We conclude that the collective production of knowledge, in partnership with students, pedagogical staff, tutors, communities and social movements fighting for land, contributed to the valorization of the stories, memories, desires and identity recognition of individuals, both collectively and field, in its close relationship with rural schools. We found that this articulation is one of the main challenges to be faced by the rural education movement in Brazil. **Keywords:** Earth school program. Public policies on rural education. Social movements.

RESUMEN

RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE UFRRJ

El objetivo principal de este artículo es presentar reflexiones sobre los desafíos de la formación docente en el Programa Escola da Terra, considerando las experiencias pedagógicas desarrolladas en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), en la interfaz con las políticas públicas de educación rural. Hemos desarrollado una investigación bibliográfica y documental, utilizando fuentes de investigación, leyes, ordenanzas y decretos, así como referencias teóricas sobre educación rural y el Programa Escola da Terra. Concluimos que la producción colectiva de conocimiento, en alianza con estudiantes, personal pedagógico, tutores, comunidades y movimientos sociales que luchan por la tierra, contribuyó a la valorización de las historias, memorias, deseos y reconocimiento de identidad de los individuos, tanto de manera colectiva como colectiva. campo, en su estrecha relación con las escuelas rurales. Encontramos que esta articulación es uno de los principales desafíos que enfrenta el movimiento de educación rural en Brasil.

Palabras clave: Programa escuela de la tierra. Políticas públicas de educación rural. Movimientos sociales.

Introdução

Este artigo tem como objetivo contribuir com o processo de reflexão e análise da experiência do curso de formação continuada de educadoras e educadores das escolas do campo do Rio de Janeiro. A proposta é estudar como se desenvolveram as experiências de educação do campo, priorizando as práticas pedagógicas do coletivo docente a partir da contribuição do Programa Escola da Terra, coordenado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em parceria com a Secretaria de Edu-

cação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação, em articulação com o movimento de educação do campo, Secretaria Estadual e Municipais de Educação que aderiam ao Programa, por meio Plano de Ações Articuladas (PAR).¹

1 O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios. A elaboração do PAR é requisito necessário para

As políticas públicas de educação do campo voltadas para professores das escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas é uma grande conquista dos movimentos sociais do campo, com participação intensa do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)² no acompanhamento e análise crítica da execução dos programas desenvolvidos pelo governo federal, especialmente o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra. O FONEC fundamenta-se teoricamente numa tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas e elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011).

O Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, é uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Ele fortalece as políticas públicas de educação do campo no Brasil, priorizando os seguintes eixos: 1) realização de formação continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo nos diversos territórios camponeses; 2) ações de acompanhamento pedagógico, gestão dos processos formativos e práticas pedagógicas de educadores e educadoras do campo, por meio de uma equipe constituída de docentes das universidades federais, coordenadores estaduais e tutores das redes municipais de ensino; 3) oferta de recursos didáticos e pedagógicos de alfabetização/letramento e matemática, para atender as especificidades formativas das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (BICALHO, 2017).

o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14, de 08 de junho de 2012.

2 Em 2011, o FONEC publica uma nota técnica sobre Programa Escola Ativa (criado em 1997 no Brasil), apresentando uma análise crítica com o objetivo de avaliar a continuidade do programa, a partir das diferentes posições sobre a multisseriação e o contexto de sua implantação na América Latina. Esse relatório foi fundamental para o redimensionamento de novas propostas que foram construídas no contexto de instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa.

No estado do Rio de Janeiro, a execução do Programa Escola da Terra objetivou promover a formação continuada de educadores que atuam em escolas do campo, aprimorando a interface entre os princípios norteadores da educação do campo e a construção de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações camponesas, no estreito diálogo com temas integradores, como Reforma Agrária Popular, movimentos sociais, agroecologia, cultura popular e educação ambiental. A UFRRJ, enquanto instituição formadora, desenvolveu o curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, com apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e das Secretarias Municipais de educação do Rio de Janeiro para atendimento de 122 educadores das escolas do campo da rede pública de ensino dos municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty e São Francisco de Itabapoana (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A reflexão aqui apresentada tem forte vínculo com as discussões e propostas apresentadas durante a execução do Programa Escola da Terra no período de novembro de 2018 a junho de 2019, no estado do Rio de Janeiro, através de ampla participação dos educadores(as) do campo, num conjunto articulado de ações e processos formativos que envolveram professores formadores da UFRRJ, secretários municipais, gestores de escolas, tutores, coordenadores pedagógicos, movimentos sociais e representantes do Ministério da Educação.

No texto mostraremos a relevância dos princípios norteadores da concepção de educação do campo desenvolvida pelos movimentos sociais, enquanto projeto de luta por uma educação pública que reconheça as identidades, memórias e culturas dos sujeitos camponeses, valorizando as práticas concretas de formação desses sujeitos, em defesa do projeto histórico da classe trabalhadora. Nessa conjuntura, refletiremos sobre o papel das políticas públicas de educação do campo, na construção do projeto

histórico defendido pela classe trabalhadora, nos movimentos sociais. Ou seja, um projeto educacional que contribua com os trabalhadores(as) do campo e seus familiares, na organização de um “movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis” (CALDART, 2010, p. 19).

Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, desenvolvida, predominantemente, em acervos bibliográficos, legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos sobre educação do campo. Seu contexto histórico, princípios, conceitos, práticas e marcos legais, bem como análise de materiais específicos do Programa Escola da Terra, o projeto de curso, documentos institucionais, relatórios, materiais de divulgação e formação.

A experiência do Programa Escola da Terra no Rio de Janeiro marca um território de lutas em defesa da garantia do direito à educação dos diferentes sujeitos do campo, historicamente invisíveis aos olhos do Estado: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, entre tantos outros. Esse espaço de produção do conhecimento e valorização da educação popular vem se construindo no diálogo estreito com os educadores e as educadoras do campo, enaltecendo a diversidade de tais sujeitos camponeses, bem como o reconhecimento de seus territórios enquanto espaços de lutas e resistências.

Com o Programa Escola da Terra foi possível dar visibilidade aos saberes e práticas pedagógicas dos educadores do campo no estado do Rio de Janeiro, além de sinalizar para as atividades desenvolvidas nos espaços de formação continuada na UFRRJ, através da pedagogia da alternância, com tempos e espaços diferenciados, representados no Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Este projeto

coletivo contribuiu na formação dos educadores com posturas interrogativas, investigativas e de reflexão crítica dos processos sociais contemporâneos, compreendendo o campo, com suas histórias, valores, identidades, saberes e os sujeitos, individuais e coletivos, com seus determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A formação de professores de classes multisseriadas no contexto da escola do campo: trajetória e contradições

A realidade educacional vivenciada no campo é um grande desafio que se apresenta aos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo com classes multisseriadas. Mesmo com os avanços registrados nas últimas décadas, que se efetivou por meio de políticas públicas e legislações específicas voltadas para atender as especificidades da educação do campo, o cenário que se apresenta na atual conjuntura ainda é um espaço de disputa de projetos hegemônicos antagônicos.

De um lado, temos o agronegócio como símbolo da modernidade, sob a dominação do capital internacional e interesse da classe dominante, numa tendência de controlar as áreas mais extensas do país. A expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais. É um modelo de agricultura que integra a organicidade do sistema capitalista de produção, através do latifúndio e da monocultura, que concentra a terra nas mãos de poucos, combinando uso intensivo de agrotóxicos, mecanização e sementes transgênicas.

Em âmbito educacional, identificamos uma ofensiva crescente do capital, no contexto de reorganização do empresariado brasileiro, incluindo as escolas públicas na concepção

dominante, por meio de projetos de formação de professores, com apoio direto da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG). Nesse contexto, o objetivo principal é atender aos interesses da classe dominante na formação de intelectuais orgânicos responsáveis pela difusão da nova imagem do agronegócio (LAMOSA, 2016).

Por outro lado, como forma de contraposição ao projeto burguês, a reforma agrária popular apresenta-se como projeto de vida que, embora protagonizado pelos movimentos sociais, está diretamente associado ao conjunto da classe trabalhadora, representada pelas organizações camponesas e urbanas. Para Stedile (2020, p. 24), a reforma agrária popular “consiste na distribuição massiva de terras a camponeses no contexto de processos de mudanças de poder, nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista e os camponeses”.

A reforma agrária popular é um projeto em construção, tendo como pilares de sustentação: democratização do acesso à terra e aos bens da natureza; mudança da matriz produtiva, tendo a agroecologia como base; soberania sobre as sementes, elemento central em qualquer modelo produtivo; participação política; democratização do conhecimento através da educação, enquanto práxis de significação da experiência humana vivida pelos sujeitos de direito. Assim, a luta para permanecer na terra está diretamente ligada ao direito de acesso e permanência na educação básica e no ensino superior, como destaca Caldart (2015, p. 68):

O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização. Somente quem estiver bem preparado poderá permanecer na agricultura, no campo, desde a perspectiva da Reforma Agrária Popular. Tratamos de novas demandas de formação dos trabalhadores camponeses não no sentido de nunca mexemos com elas, mas pela necessidade de um salto qualitativo na forma de compreendê-las e de identificar conteúdos e métodos para atendê-las [...] precisamos

formar agricultores capazes de compreender a totalidade das relações que compõem o sistema produtivo em que se inserem, sendo necessários mais conhecimento científicos sobre a natureza, sobre a produção, muita formação política para atender as contradições do período e rigorosa capacidade de análise coletiva do que vamos fazendo.

Para Gramsci (1982), a luta pela hegemonia não se trava somente no nível das instâncias econômica e política, mas também na esfera cultural, uma vez que a classe dominante tem exercido, ao longo da história, o domínio direto sobre a classe trabalhadora. Neste sentido, a elevação cultural das populações do campo assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica da classe burguesa. Essa batalha cultural apresenta-se como fator decisivo no processo de luta pela hegemonia, na conquista do consenso e da direção político-ideológica por parte dos trabalhadores. Sem isso, “não se compõe uma frente única das classes subalternas na luta antifascista e anticapitalista e não se cria uma nova cultura de organização do trabalho livre associado” (ROIO, 2018, p. 134). Segundo Gramsci (1978, p. 27), é necessário:

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas. Isto é, para dar-lhe personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.

Assim, uma das formulações centrais dos movimentos sociais, em diálogo com a classe trabalhadora, foi colaborar com os debates acerca da reforma agrária popular. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, articulou-se com outros os movimentos sociais do campo, da cidade e grupos de intelectuais nas universidades públicas brasileiras na luta por políticas públicas de educação do campo. Esta concepção de educação foi formulada, coletivamente, no contexto de preparação e realização da

I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia, Goiás. A educação do campo incorporou ações mais amplas no conjunto da classe trabalhadora, numa intensa articulação com as experiências históricas e de resistência desenvolvidas nas Escolas Família Agrícola (EFAs), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações indígenas, quilombolas e sindicais (MOLINA, 2006).

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, esse movimento em torno da Educação do Campo concretizou-se por meio de inúmeras experiências de caráter formativo, desenvolvidas através de várias instituições, programas, projetos que colocam em pauta, no seu fazer pedagógico, “uma nova postura diante do campo, da educação e do papel da escola, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeitos de direito e autores de seu projeto educativo” (MELO; SOUZA, 2013, p. 182).

No âmbito legal, fundadas no engajamento dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo pela garantia do direito à educação, é possível identificar vários instrumentos que regulamentam a educação do campo enquanto direito às populações residentes no meio rural. Destacamos os seguintes documentos que incorporam a expressão “educação do campo”: Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que define as Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-CAMPO), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CEB/CNE nº 04/2010), que reconhece a educação do campo como modalidade de ensino, e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educa-

ção na Reforma Agrária (PRONERA), além do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (PRAXEDES; ROSSATO, 2016).

O avanço das políticas públicas de educação do campo através de seus dispositivos legais, contraditoriamente, não garantiu a ampliação de vagas para os estudantes das escolas do campo e, conseqüentemente, o aumento no número de escolas. Pelo contrário, foi comprovado o intenso fechamento das escolas do campo no Brasil, ao longo das últimas duas décadas. O objetivo principal desta estratégia está diretamente relacionado com a redução das classes multisseriadas e a implementação do processo denominado nucleação. A nucleação escolar, na sua grande maioria, consiste em deslocar os estudantes das escolas do campo fechadas para centros maiores. Ou seja, concentra-se o maior número possível de estudantes em uma única escola da cidade ou do campo (PAVANI; ANDREIS, 2017).

Um levantamento atualizado, com base nos dados do INEP, sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica revela que entre os anos de 1997 e 2019 foram fechadas quase 82 mil escolas no campo brasileiro, numa média de quase 4 mil escolas por ano. Em relação às matrículas, no ano de 2019 foram registradas 47,8 milhões nas 180,6 mil escolas de educação básica brasileiras. No ano de 2014, foram 49.771.371 matrículas. Ou seja, 1,9 milhão a menos, o que corresponde a uma redução de 3,8% no total de matrículas. Importante frisar que a redução das matrículas está concentrada, principalmente, nas escolas do campo, em razão do altíssimo número de escolas fechadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Neste contexto, a precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de maneira mais contundente nas escolas com classes multisseriadas, uma vez que são, predominantemente, de pequeno porte, com número

reduzido de matrículas e situadas em localidades rurais com pouca população e dificuldades de deslocamento, em razão da precariedade das estradas. Para (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 27):

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em sacões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo; igualmente prejudicada pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois, quando ela não está disponível, constitui-se um fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes. Essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas e o conjunto de professores e estudantes que vivem a educação nesse espaço territorial, tornando-se necessário pautar esse debate no âmbito das políticas públicas educacionais.

Historicamente, as classes multisseriadas têm sido consideradas um ensino de segunda categoria e relegadas a uma condição inferior. De maneira predominante, elas são associadas à precariedade da oferta da educação escolar às populações do campo, seja pelas limitações em termos de infraestrutura, seja pela falta de formação específica dos professores para atuar com essa especificidade. As características das pequenas escolas multisseriadas do campo não entram na lógica dos sistemas escolares associados a uma sociedade urbanizada e industrializada. É em nome da modernidade que mais frequentemente tentam eliminá-las. As escolas multisseriadas se constituem num importante laboratório coletivo, porque conduzem a pensar diferentemente o ato educativo.

Para Antunes-Rocha e Hage (2010), as escolas multisseriadas têm sido, via de regra, encaradas como estabelecimentos com dificuldades no que se refere ao espaço físico, condições pedagógicas de trabalho, além da diversidade de níveis de aprendizagem com a qual há poucos professores formados para atuarem de forma autônoma e emancipadora. A maioria das turmas multisseriadas das pequenas escolas localizadas no meio rural, do ponto de vista pedagógico, convive com a presença isolada do professor, numa mesma sala de aula, coexistindo variados anos/séries de ensino. Este educador enfrenta condições muito adversas no seu cotidiano. A sobrecarga de trabalho inclui um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde e líder comunitário.

No geral, constata-se uma considerável rotatividade dos professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo, justamente onde seria necessária a experiência de docência acumulada ao longo da vida. Não é demais lembrar as dificuldades que os professores enfrentam no planejamento e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, porque lidam com educandos de faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem muito variados. Além disso, as escolas urbanas acabam tendo prioridade no acompanhamento pedagógico e na formação dos docentes.

Em relação às experiências do movimento de Educação do Campo na implementação de políticas públicas educacionais de formação de professores nas escolas com classes multisseriadas, destacamos o Programa Escola Ativa (PEA), implementado no Brasil a partir de 1997. Segundo as definições do MEC, ele foi criado para auxiliar o trabalho educativo nas classes multisseriadas das escolas do campo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O PEA foi implantado em todas as regiões do Brasil, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), tendo como objetivo principal melhorar o rendimento de alunos de classes

multisseriadas rurais, a partir da formação de professores e melhoria na infraestrutura das escolas. As principais estratégias eram: garantir a formação continuada e em serviço das equipes escolares sobre a metodologia do Programa; assessorar, técnica e pedagogicamente, os educadores das escolas do campo; fornecer os cadernos de ensino-aprendizagem e kits pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O PEA foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia na década de 1970 e replicado em diversos países da América Latina nos anos de 1980. A experiência na Colômbia foi parâmetro para a construção da proposta brasileira, em 1996, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). Este Programa com proposta metodológica fundada nos princípios escolanovistas consolidou-se como modelo internacional de reforma para educação no meio rural, exclusivamente para as classes multisseriadas (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

A formação de professores das classes multisseriadas ocorreu num processo gradativo de estruturação ao longo dos anos. A primeira etapa do PEA foi executada no período de 1997 a 2004 e passível de inúmeras críticas por estudiosos. Ela foi considerada uma ação isolada desde sua origem e apresentada aos estados e municípios como um pacote educacional com pouquíssimos diálogos entre o contexto das escolas multisseriadas e os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Em decorrência, especialmente, das referências de base neoliberal, com raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, o Programa Escola Ativa teve dificuldades em atender as necessidades de base teórica do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Em 2008, o PEA é incorporado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em todos os municípios brasileiros, na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais

e municipais, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo recursos pedagógicos e de gestão. Nesse contexto, os municípios deveriam aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR) e as universidades foram convidadas a atuarem como parceiras na execução do processo formativo (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

Em 2009, foram distribuídos cadernos de ensino e aprendizagem do 1º ano de todas as disciplinas para os educandos com 6 anos de idade, além do caderno de orientações pedagógicas para formação de educadores e o projeto base do Programa Escola Ativa, elaborados conforme os fundamentos, princípios e concepções da educação do campo. Em 2010 todos os educandos do 1º ao 5º ano receberam os cadernos de ensino e aprendizagem reformulados na perspectiva da educação do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Em 2011, o FONEC publica uma nota técnica sobre o Programa Escola Ativa. Esta nota apresenta uma análise crítica com o objetivo de avaliar a continuidade do Programa, a partir das diferentes posições sobre multisseriação e o contexto da sua implantação na América Latina (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011). Esse relatório foi fundamental para o redimensionamento de novas propostas construídas no contexto de institucionalização do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa.

O Programa Nacional de Educação do Campo foi lançado no dia 20 de março de 2012, através da Lei nº 12.695, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios na implementação da política de educação do campo. Nesse contexto, a Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, cria o Programa Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO. Seus objetivos contribuem na implementação de ações de melhoria na infraestrutura das redes públicas de ensino,

formação inicial e continuada de professores, produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, com apoio das universidades, secretarias estaduais e municipais (BICALHO, 2017).

No estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola da Terra foi coordenado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica, no período de dezembro de 2018 a junho de 2019. Importante ressaltar que a UFRRJ vem atuando no atendimento às demandas populares nas áreas rurais por meio de diversas intervenções qualificadas, tais como: projetos de EJA/PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) (1997-2003); Alfabetização Solidária no estado do RJ e outros estados do Nordeste (1997-2003); MOVA em áreas de assentamento de Seropédica e Itaguaí (entre 1980 e 1993) e o Projeto Caminhar (2007-2008). Além dessas experiências, destacam-se: Programa de recuperação de áreas degradadas em Micro-bacias; Programa interdisciplinar de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia (2001-2003); Programa de conscientização e formação comunitária desenvolvido em Seropédica e Itaguaí – Solos, Alimento, Saúde e Vida; Programa de recuperação das margens dos rios que fornecem água ao Rio de Janeiro (Guandu e Macacu), com a utilização da mão de obra de apenados; Programa de Redes Interdisciplinares em Espaços Populares, desenvolvido inicialmente em Itaguaí, desdobrando-se para Seropédica e Nova Iguaçu, e, por fim, Educação Ambiental e Formação de Professores (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A execução do Programa envolveu educadores(as) do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade e parceiros de outras Instituições Públicas, nas áreas de História, Agroecologia, Educação Popular e Ciências Sociais e educandos(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo, numa intensa troca de conhecimentos com os educadores da educação básica nos

seguintes municípios do Estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty e São Francisco de Itabapoana.

O programa escola da terra na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Conforme já sinalizamos, a implantação do Programa Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO é de fundamental importância na inserção da UFRRJ junto às comunidades rurais, numa estreita observância aos dispositivos legais das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), a saber: Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), que institui as Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra, vigorou como ação de formação continuada. Este Programa atendeu 122 professores em exercício nas escolas do campo, quilombolas e indígenas, dando continuidade às ações de formação da SECADI/MEC, em colaboração com os municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty, São Francisco de Itabapoana e o estado do Rio de Janeiro. Este curso contribuiu com a garantia da educação de qualidade na rede pública de ensino, condizente com uma organização curricular que respeitou as espe-

cificidades do campo e o reconhecimento de que a formação continuada dos educadores é estratégica na construção de um projeto educacional emancipador nas escolas do campo.

O objetivo principal do curso foi promover a formação continuada de educadores das classes multisseriadas nas escolas do campo, aprimorando a interface entre os princípios da educação do campo e os movimentos sociais, no estreito diálogo com os fundamentos da agroecologia na formação docente do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o curso contribuiu no desenvolvimento de experiências pedagógicas e estratégias educativas de intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo, sistematizando e produzindo materiais didáticos que possibilitaram o apoio pedagógico às atividades docentes (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

Em relação aos procedimentos metodológicos, além da formação presencial com aulas expositivas, aproveitamos as rodas de conversa e experiências de vida dos cursistas para o desenvolvimento de materiais pedagógicos nas escolas do campo com classes multisseriadas. O curso definido como de aperfeiçoamento foi organizado em períodos formativos complementares e inter-relacionados, na perspectiva da alternância pedagógica, com duração de 180 horas, divididos em quatro módulos. Cada módulo teve 45 horas/aula, divididos da seguinte forma: 25 horas/aula para o Tempo Universidade (TU), com encontros presenciais na UFRRJ, e 20 horas/aula para o Tempo Comunidade (TC), com períodos formativos, acompanhamento pedagógico, orientações realizadas em serviço e acompanhadas pela equipe pedagógica e tutores dos municípios.

Tais acompanhamentos pedagógicos têm como matriz os elementos contidos no Parecer nº 01/2006, que analisa os dias letivos para aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), tais como: visitas de estudos, cadernos de síntese da realidade, minicursos, palestras, debates e acompanhamento de leitu-

ras. Os tutores são essenciais nestas atividades. Eles são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento do professor cursista nos Tempos, Universidade e Comunidade, articulando a proposta pedagógica do curso com a prática de formação desenvolvida (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

O material didático de cada módulo contribuiu com a práxis docente, numa perspectiva de formação crítica, dialética e emancipadora nas escolas do campo, além de temáticas que tratam, especialmente, das classes multisseriadas, nucleação, fechamento das escolas, políticas públicas de educação do campo e as questões referentes à realidade educacional contemporânea, na estreita relação com os princípios da agroecologia e as diversas lutas dos movimentos sociais camponeses. Os cursistas foram distribuídos em grupos de trabalhos temáticos com a presença de professores pesquisadores da UFRRJ e convidados. Ao final, selecionamos alguns trabalhos que fizeram parte do livro *Classes multisseriadas, práticas pedagógicas e estudo da realidade nas escolas do campo do estado do Rio de Janeiro* (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

O curso foi ofertado para duas turmas concentradas em dois municípios-polos do estado do Rio de Janeiro: Seropédica e Campos dos Goytacazes. A escolha dos municípios-polos se deu pela localização da UFRRJ, presente nos municípios acima mencionados. Outro critério foi a demanda apresentada nesses territórios, considerando a priori a relação de adesão feita no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC),³ além da possibilidade de maior acesso aos cursistas e professores formadores. Acrescente-se que as estruturas dessas cidades

3 O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

otimizaram a realização das atividades, como escolas do campo, Campus da UFRRJ e participação dos movimentos sociais.

Para cada turma foram realizados quatro encontros presenciais de 25 horas, denominados de Tempo Universidade, num total de, aproximadamente, 100h. Em relação ao Tempo Comunidade, aproximadamente, 80 horas, sendo 20 horas por cada módulo de formação. O curso implantou ferramentas à distância para atendimento aos cursistas e trocas de experiências. Essas ferramentas foram de grande importância para aproximar a equipe pedagógica e os cursistas dos diferentes municípios no Rio de Janeiro.

No Tempo Universidade (TU) os educadores permanecem, efetivamente, no espaço de formação acadêmica, em contato com os saberes teóricos e em articulação com os saberes da experiência e da realidade camponesa. Neste espaço, privilegiam-se a produção do conhecimento científico, acadêmico e popular. Em cada módulo, as áreas de conhecimento, os conceitos e conteúdos planejados foram discutidos e aprofundados, com a finalidade de valorizar os aspectos trabalhados no cotidiano da sala de aula, numa perspectiva de integração com a realidade do campo.

O Tempo Comunidade (TC) se constitui num espaço de articulação e consolidação de antigos e novos conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes do campo, acadêmicos e escolares. Em consonância com os princípios da alternância pedagógica, o professor cursista vivencia o planejamento coletivo construído no Tempo Universidade, sem ignorar a necessidade de ajustá-lo em função da realidade local de cada escola. O tempo comunidade é caracterizado pela elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica pelos cursistas, sendo esta uma atividade estratégica na integralização da formação. O acompanhamento pedagógico é realizado, sistematicamente, pelos professores formadores, pesquisadores e tutores, responsáveis pela orientação dos projetos de intervenção.

Importante aqui sinalizar para o aproveitamento das diversas experiências implantadas e bem-sucedidas na UFRRJ, vinculadas à Licenciatura em Educação do Campo e à Casa da Agricultura Familiar, Sustentabilidade, Territórios e Educação Popular (CASTE). A CASTE é um espaço de fortalecimento de programas e projetos de educação popular na UFRRJ, Campus Seropédica. Durante a formação, esta estratégia contribuiu na socialização e interação dos cursistas com os estudantes da UFRRJ e os movimentos sociais do campo (BICALHO; ABBONIZIO, 2016).

Estrutura curricular dos módulos

Os conteúdos dos quatro módulos realizados no Tempo Universidade e Tempo Comunidade foram desenvolvidos de forma integrada. O projeto do curso teve toda sua estrutura curricular focada na formação continuada dos cursistas, como sujeito histórico, com suas problemáticas e contextualização. Foi fundamentada na proposta metodológica do materialismo histórico dialético, na concepção de educação popular e do campo. Os módulos sinalizaram que a desigualdade da sociedade atual é fruto da estrutura classista, materializada na propriedade privada dos meios de produção e subsistência. Essa desigualdade repercute tanto na cidade, como no campo. No entanto, o campo possui indicadores socioeconômicos com uma assimetria bem maior.

Na educação, por exemplo, os dados sobre o analfabetismo, de acordo com a última pesquisa do Desenvolvimento Humano no Brasil, de 2010, mostram uma grande disparidade entre o rural e o urbano. Os índices mostram que 24,64% da população rural adulta é analfabeta, enquanto no meio urbano esse percentual é de 7,54%. No agregado, 54,9% da população brasileira acima dos 18 anos possuía fundamental completo. Contudo, ao desagregar os dados, constatamos que, enquanto a área urbana contava com 59,7% de sua população nesta

condição, apenas 26,5% da população rural maior de 18 anos possuía essa escolaridade (PEREIRA; CASTRO, 2019). Esses dados confirmam a legitimidade e importância desta ação, na qual os cursistas em formação se percebiam como sujeitos históricos comprometidos com as lutas do campo e a transformação social.

O desenvolvimento desse curso de aperfeiçoamento privilegiou as políticas públicas de educação do campo na interface com a história dos movimentos sociais de luta pela terra. Os princípios filosóficos tiveram a intenção de aprofundar as concepções mais gerais em relação à educação, ao trabalho e à emancipação humana, com possibilidades de avançar para além da sociabilidade do capital. Trabalhou-se na organização dos componentes curriculares, por área de conhecimento, dando destaque especial aos conteúdos formativos socialmente relevantes, por meio da pedagogia da alternância. Segundo Gimonet (2007), a pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia de formação contínua de sujeitos, individuais e coletivos, na construção de saberes em que os momentos de aprendizagem na escola e no meio social de articulem, ou seja, se dão relação, articulação, continuidade, unidade entre espaço-tempo sucessivos, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial. A apropriação desse conhecimento ocorreu por meio das pesquisas que os cursistas desenvolveram, com o objetivo de conhecer a realidade onde residem e trabalham, buscando no saber empírico da família e comunidade, subsídios para as escolas do campo no seu planejamento.

As atividades dos módulos formativos privilegiaram os seguintes conteúdos transversais: política públicas de educação do campo, produção agroecológica, direitos humanos, classes multisseriadas, nucleação, violência no contexto camponês, luta pelo direito à terra, movimentos sociais, escolas do campo e fechamentos das escolas. A estrutura curricular básica de todo projeto se expressou como apresentado a seguir.

No módulo I – Introdução à educação do campo, com os seguintes tópicos: Concepção e conceitos do Programa Escola da Terra; Apresentação do percurso formativo do Escola da Terra, perspectivas e desafios; Trajetória do movimento nacional por uma educação do campo; Marcos normativos da educação do campo: resoluções, portarias e decretos; Fundamentos teóricos e metodológicos da educação do campo; Políticas públicas de educação do campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (BICALHO, 2018; BICALHO; SILVA, 2016).

No módulo II – Educação do campo: sujeitos, escolas, cultura popular e estudo da realidade, com os seguintes tópicos: Educação do campo, como direito humano no contexto da política de desenvolvimento e igualdade social; Reflexões acerca das propostas curriculares emancipadoras nas escolas do campo; Escola do campo: organização curricular e interdisciplinaridade; Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas; Paulo Freire e o estudo da realidade nas práticas pedagógicas da educação do campo.

No módulo III – Ciências da natureza e agroecologia, com os seguintes tópicos: Heterogeneidade e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações camponesas; Democratização do acesso à terra e a luta pela reforma agrária; Território camponês e quilombola: aspectos históricos e geográficos; Relação local/global, rural/urbano e cidade/campo; Concepções de campo, território e cultura camponesa; Os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo; Ensino de Ciências da Natureza nas escolas multisseriadas do campo; Desenvolvimento sustentável e os princípios da agroecologia; Articulação entre saberes escolares e camponeses; Contribuições da educação ambiental nas práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da educação do campo.

No módulo IV – I Encontro do Programa Escola da Terra no Estado do Rio de Janeiro, com os seguintes tópicos: Escola do campo: possibilidades de emancipação dos sujeitos, individuais e coletivos; Socialização das experiências de formação desenvolvidas; Análise qualitativa de implementação dos percursos formativos do Programa Escola da Terra no estado do Rio de Janeiro, considerando as dimensões técnico-pedagógicas, jurídico-administrativos e operacionais. O quarto módulo, seguindo a mesma perspectiva que os anteriores, foi realizado através de palestras, minicursos, exposição de trabalhos e relato de experiências dos cursistas com os projetos de intervenção local, além de apresentação dos trabalhos de conclusão de curso e mesas redondas referentes às políticas públicas de educação do campo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

A avaliação do processo de formação foi contínua e permanente. Considerou-se a participação dos professores cursistas nos momentos presenciais da formação, bem como a realização das atividades nos projetos de intervenção, acompanhadas pelos tutores no Tempo Comunidade. O processo avaliativo do curso aconteceu por meio de instrumentos elaborados pelos professores formadores, com questões referentes aos aspectos estruturais, pedagógicos, conteudistas, coordenação e participação coletiva nos processos formativos dos sujeitos envolvidos nesse curso de aperfeiçoamento.

O processo avaliativo contribuiu para ampliar a responsabilidade, individual e coletiva, dos sujeitos, tendo como eixo central a autoavaliação na superação das dificuldades e novas aprendizagens. Outro importante instrumento avaliativo realizado com os cursistas foi a produção de artigos científicos e a confecção de *banners* com a síntese dos trabalhos desenvolvidos. A culminância desses trabalhos ocorreu no módulo 4 – I Encontro do Programa Escola da Terra no estado do Rio de Janeiro.⁴

Nos módulos foram utilizados instrumentos de avaliação quanti-qualitativo, contemplando as vozes dos representantes de todos os municípios presentes na formação, através de questionários abertos, rodas de conversa e entrevistas, ao final de cada módulo. Estes instrumentos possibilitaram o *feedback* ao MEC/SECADI sobre a formação desenvolvida na UFRRJ e aquelas mediadas pelos tutores, responsáveis pela formação e acompanhamento das atividades do Programa nos municípios. Todo processo avaliativo considerou a utilização do material produzido nos módulos, em observância aos seguintes aspectos:

- 1) Formação: O acompanhamento pedagógico e a gestão da formação continuada foram realizados pela equipe da UFRRJ, com participação dos tutores das redes municipais e estadual selecionados, considerando: sistematização, acompanhamento, orientação, produção e validação dos relatórios, além das possíveis articulações entre a formação implementada no Programa Escola da Terra e a operacionalização prática dos tutores nos municípios de sua abrangência.
- 2) Ações do Programa Escola da Terra: Visitas de acompanhamento pedagógico nas escolas do campo pelos tutores. Acompanhamento das atividades junto às turmas, contribuindo com os conhecimentos adquiridos no Tempo Universidade. Produção de relatório mensal referente às duas turmas do Programa Escola da Terra. O relatório de acompanhamento foi elaborado pelo tutor da escola do campo, responsável pela assessoria pedagógica. O coordenador estadual e a equipe da UFRRJ realizaram a sistematização e enviaram à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Esta equipe de formação pedagógica acompanhou o desenvolvimento dos cursistas nos Tempos Universidade e Comunidade, emitindo relatórios sobre os desafios e as estratégias de aprimoramento do curso, melhorando os índices educacionais nos territórios camponeses.
- 3) Cursistas: Eles foram avaliados em conformidade com os 75% de frequência mínima da carga horária total de cada módulo. Foram

Rio de Janeiro ocorreu nos dias 14, 15 e 16 de maio na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus I – Seropédica.

4 O I Encontro do Programa Escola da Terra no Estado do

utilizadas avaliações dos materiais produzidos, bem como participação nos módulos no Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A avaliação processual, contínua e dinâmica, teve caráter formativo, sendo realizada pela equipe de professores formadores e tutores. A UFRRJ emitiu certificado para todos os cursistas que realizaram, satisfatoriamente, a maior parte das atividades oferecidas no curso de aperfeiçoamento (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2019).

Neste trabalho, realizamos uma sucinta abordagem do contexto que deu origem às políticas públicas de educação do campo, indicando, especialmente, os principais aspectos do Programa Escola da Terra. Oriundas da mobilização das organizações e movimentos sociais, essas políticas públicas evidenciam que a luta pela reforma agrária popular transcende a luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de diversos outros espaços vinculados à educação popular.

O Programa Escola da Terra necessita ser cada vez mais debatido e aprofundado no âmbito das políticas públicas de educação do campo. Neste contexto, identificamos incontáveis ações que se articulam, por exemplo, com a agricultura familiar, agroecológica e orgânica na interface com os movimentos sociais do campo. Visualizamos no Programa conquistas significativas no que diz respeito à formação emancipadora dos educadores e educadoras do campo, em parceria com as universidades públicas, secretarias municipais e estaduais de educação.

Considerações finais

Os debates acerca da educação do campo não podem ser compreendidos distantes das políticas públicas de formação dos sujeitos, individuais e coletivos, e da organização de uma outra sociedade. Na construção de um projeto popular do campo, a elaboração de tais políticas revela um dos maiores desafios para os movimentos sociais: a necessidade de diálogo com os órgãos do governo. Historicamente, o Estado

brasileiro dispensou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas. Na atual conjuntura, ressalta-se a importância da organização popular para cobrar do Estado a efetivação dos compromissos históricos com os povos camponeses (BICALHO; SILVA, 2016).

O movimento pela educação do campo reivindica políticas públicas específicas e tem sua gênese no protagonismo das organizações e movimentos sociais nos quais se sustentam. Na medida em que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, justificando a organização e engajamento dos movimentos sociais nesta luta. Quero salientar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas não foram isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. Assim, a história pessoal dos autores permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação dos educadores(as) do campo.

Por fim, é importante novamente registrar que o Programa Escola da Terra e as inúmeras formações por ele proporcionadas contribuíram, direta e indiretamente, na formação de centenas de educadores nas escolas do campo do Rio de Janeiro, especialmente nos municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaguaí, Japeri, Miguel Pereira, Nova Iguaçu, Paraty e São Francisco de Itabapoana. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos com o objetivo de compreender a relevância e amplitude do Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação docente e fortalecimento das relações, individuais e coletivas, com os movimentos sociais camponeses.

Nesse processo de construção histórica prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses e seus movimentos sociais, propondo uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presente em inúmeras escolas do campo,

e diversas experiências de educação popular vinculadas aos movimentos sociais de luta pela terra, espalhados por esse Brasil afora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

BICALHO, Ramofly; ABBONIZIO, A. C. O. A pedagogia da alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: o ensino médio e a formação de educadores do campo. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 69-79, jan./jun. 2016.

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set 2020.

CALDART, Roseli Salette (org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salette; STEDILE, Miguel Enrique (org.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasília, DF, 2011.

GIMONET, Jean-claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, G. B. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 10 ago. 2020.

LAMOSIA, Rodrigo de A. C. **Educação e agronegó-**

cio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MELO, A. D. D.; SOUZA, S. C. Educação do campo e o programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. **Revista Holos**, ano 29, v. 2, p. 178-195, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1375>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). **Projeto base**: Programa Escola Ativa. Brasília, DF, 2010.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAVANI, G. A.; ANDREIS, A. M. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra, 2017. GT 14 – Educação do/no campo. Disponível em:

https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga.pdf. Acesso em: out. 2020.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. de. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, IPEA, Brasília, DF, n. 21, p. 63-74, jul./dez. 2019.

PRAXEDES, W. L.; ROSSATO, G. **Fundamentos da educação do campo**: História, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2016.

ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

STEDILE, João Pedro. Conceitos e tidos de reforma agrária. In: STEDILE, João Pedro (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 15-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto de Curso Escola da Terra**. Rio de Janeiro, 2019.

Recebido em: 02/11/2020
Aprovado em: 26/01/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.