

ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma re-visão de conceitos á luz da pedagogia histórico crítica

*Glez Rodrigues Freitas*⁴

*Rosana Ramos de Souza*⁵

RESUMO

O presente artigo trata de uma releitura embasada por referenciais teóricos e debates sobre Sociedade, Estado e Política Educacional, relacionando-os à temática da educação do campo. As análises contidas nesse artigo abordam a compreensão de conceitos como: Estado, política educacional, educação do campo, relação educação-trabalho, igualdade-equidade, alternância, etc. Evidenciando assim, um campo de possibilidades para explicitar a escolha por uma abordagem que abarque e justifique as necessidades do campo, considerando o devido princípio dialético da totalidade e da historicidade inerentes a Pedagogia Histórico Crítica. Com base em diversos estudos convergentes e divergentes, refletiremos sobre a educação do campo buscando uma compreensão entre a relação teoria-prática na educação que possa representar não apenas a fixação do jovem no campo, mas também a busca por sua emancipação política, econômica e social, tendo em vista a transformação de sua realidade social.

Palavras-chave: Política. Educação do campo. Pedagogia Histórico Crítica.

STATE POLICY AND FIELD EDUCATION: a vision of concepts in light of historical-critical pedagogy

ABSTRACT

This article is a rereading grounded by theoretical frameworks and debates on Society, State and Education Policy, relating them to the issue of rural education. The analysis contained in this article addresses the understanding of concepts such as State education policy, rural

⁴ Bolsista Capes/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. E-mail: glezfreitas@yahoo.com.br

⁵ Bolsista FAPEAM-AM/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. E-mail: rgr-rosa@hotmail.com

education, Education-work, equality, equity, switching, etc. Showing thus a field of possibilities to explain the choice of an approach that embraces and justifies the needs of the field, considering the due dialectical principle of totality and historicity inherent in Critical History Education. Based on various convergent and divergent studies, we reflect on the education field seeking an understanding between theory and practice relationship in education that can represent not only the establishment of the young in the field, but also the pursuit of their political, economic and social emancipation in order to transform their social reality.

Keywords: Politics. Rural education. History Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da tentativa de compreensão, ou como denominamos “re-visão” de conceitos, no sentido de superarmos possíveis pré-noções arraigadas, quando voltamos nosso olhar para aspectos referentes a vida (realidade) do campo. Isto porque se, no Brasil, há uma tradição de estudos sobre a educação rural e os movimentos sociais, de outro, as pesquisas sobre educação do campo são muito recentes, bem como a relação entre a questão agrária e a educação e seus desdobramentos.

Buscamos ao longo desse estudo, explicitar a escolha por uma abordagem teórico-prática que abarque e justifique as necessidades do campo, considerando o devido princípio da totalidade e a historicidade, que embasam esta temática: o materialismo histórico dialético presente na proposta pedagógica histórico crítica desenvolvida pelo professor Demerval Saviani.

Partiremos da compreensão atual do conceito de Política, fazendo uma breve descrição sobre os conceitos de Estado, política e política pública (educacional), para seguirmos com a reflexão sobre a educação do campo e todas as suas implicações conceituais e de contexto histórico, político, sociais e ideológicos.

1. ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Apoiando-nos nos debates e referenciais sobre o tema, esclarecemos que não há como discutir política (educacional) dissociada da relação com a sociedade e o Estado, ou seja, é inadmissível não estabelecer essa relação, tratando a política em si mesma, como questão abstrata. Nesse mesmo sentido, a nossa compreensão sobre o conceito de Estado, na atualidade, é a de que não se trata de uma abstração, mas ao contrário, é muito material, é

permanente porque possui uma estrutura organizacional-legal. Haja vista que essa materialidade do contexto, também não é estática, está em movimento permanente e traz em sua essência, uma multiplicidade de formas contraditórias de redes de relações infinitas, as quais historicamente constituem as sociedades humanas (BOBBIO,1988; HOFLING, 2001; FREITAS, 2007 et al).

De um modo geral, para usarmos o princípio da totalidade, as políticas públicas são consideradas ações de Estado (ou de governo, quando transitórias, não asseguradas em lei e atreladas à um determinado partido no poder vigente e, conseqüentemente, descolada da concepção de Estado, em função das demandas apresentadas). Nos alerta Helena Hofling (2001), que as políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.

As políticas, por sua vez, não são conduzidas necessariamente apenas pelo Estado, mas também ocorrem, sobretudo, estimuladas pela sociedade civil. Aqui neste ponto, sugerimos, no que tange ao conceito de política e política pública, que devemos compreender que há uma tênue diferenciação entre ambas. No entanto, as políticas públicas, entendidas como “Estado em ação”, representam o Estado implantando um projeto de governo, sendo responsabilidade do Estado, mesma que tenha sido construída com a sociedade civil (HOFLING, 2001).

Sérgio de Azevedo (2003) construiu um conceito didático sobre a sua compreensão a respeito de política (pública): tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão. Assim, se um governo não faz nada em relação a alguma coisa emergente isso também é uma política pública, pois envolveu uma decisão. Nesse mesmo sentido, Saviani (2008) entende que:

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (p.7).

A escola como se conhece hoje, lugar de ensino para todos os grupos sociais, garantida em suas condições mínimas de existência pelo Estado, reprodutora (ou que deveria ser) da cultura universal acumulada pela experiência humana e disseminada em todos os países do planeta, não possui mais do que 150 anos. Trata-se de uma experiência educacional

do final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção, amadurecidas pelo ritmo da industrialização e visando a *mais-valia*, demandavam, por um lado, conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e, por outro, controle ideológico das massas de trabalhadores, fazendo surgir a escola moderna, a partir de uma contradição: ser ao mesmo tempo espaço de superação, de criação, de práxis e, na contramão dessa feita, espaço de reprodução e controle ideológicos. É com essa característica contraditória, dialética, dual que a escola se desenvolveu nos últimos 150 anos, tempo em que a cultura humana passou por suas mais profundas transformações.

1.1. Igualdade e Equidade na Educação: A política educacional e o Estado Capitalista

Para a devida compreensão das intencionalidades das políticas educacionais, é importante fazer referência aos conceitos de Igualdade e Equidade, perpassando, no entanto, a definição ontológica de justiça. Para Martins (1994), justiça é o conceito que equivale à equidade. Embora para ele, equidade seja ainda melhor, por permitir o julgamento compreensivo, na busca de acertar no veredicto de acordo com a verdade. “Justo” para Aristóteles *apud* Martins (1994) corresponde, sob a perspectiva da distribuição, à “igual” e na esfera da justiça, no sentido primário, ao mérito. Para o senso comum equidade confunde-se muitas vezes com igualdade. Talvez porque, no sentido generalizado, tratar de forma desigual os desiguais possa trazer igualdade de resultados.

Ao adotar equidade no sentido de igualdade de oportunidade, os neoliberais não estão preocupados com aquilo que é justo, mas com a manutenção do sistema econômico e da “ordem social”, já que com isto esperam potencializar a capacidade de trabalho dos pobres e seu poder de consumo, atendendo duplamente ao mercado.

Helena Freitas (2007) tratando dos cursos de formação para professores, destaca em relação ao binômio equidade-igualdade que:

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*. (FREITAS, p.1206-1207, 2007, grifo da autora).

Compreender que tipo de homens e mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parcela na construção dessa mesma sociedade. Assim sendo, conforme salientado por Saviani (2008), sabemos que numa sociedade marcada pela desigualdade como o Brasil, o entendimento de políticas educacionais formuladas e a concepção que as permeiam contribui para o jogo de correlações de forças tendo em vista a construção de uma sociedade igualitária, embasadas no princípio da equidade, no sentido aristotélico.

Desse modo, concordamos com a defesa de que a educação não garante a igualdade. No entanto, a redução da desigualdade passa pela educação, sendo condição para este fim, mas não é um único meio. Não basta também pensar a educação apenas pela ótica da diversidade ou pensar em escola desigual para os desiguais, concordando neste aspecto com Bezerra Neto (2014) e Castel (2006).

No sistema capitalista vigente com bases neoliberais, há uma estreita dependência entre política e economia na formulação das políticas educacionais sendo que, como em qualquer política neoliberal, o teor econômico predomina. Esta relação se evidenciou a partir da Revolução Francesa que consolida a formação capitalista proclamando a igualdade entre os homens perante a lei e a obrigatoriedade do ensino laico e gratuito. Dessa forma, a condição de igualdade foi associada à educação, daí o porquê da política educacional ter relação com liberalismo, já que esta ideologia motivou a Revolução Francesa (MARTINS, 1994).

A esse respeito, Trindade e Vendramine (2011) apoiado em Mészáros concordam que a educação expressa as contradições e a própria sociedade em que está inserida de tal forma que os limites e possibilidades da mesma estão circunscritos aos limites e possibilidades da sociedade que a produz. O Estado, em uma sociedade dividida em classes, concorda também Hofling (2001), que a primeira política que privilegia é a econômica, e não, as sociais, sendo tais políticas, orientadas por um modo de produção (capitalista), instalando-se o Estado, dentro destas características de responder primeiro pelas questões econômicas.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO POR DENTRO DO MOVIMENTO SOCIAL

Tendo em vista a totalidade dos problemas educacionais, políticos e econômicos que ocorrem no campo, faz-se necessário analisarmos a educação do campo na sua origem, a partir de uma realidade complexa que inclui o aumento dos conflitos sociais em função da

luta por condições de desenvolvimento de uma vida digna, capaz de superar a especulação financeira sobre o capital produtivo.

Partimos do entendimento de campo, como o lugar marcado pelo aspecto sociocultural, étnico racial e pela multiplicidade de saberes e conhecimentos, organizados por diferentes estratégias para apreensão do conhecimento. Quanto ao termo “Educação do Campo” é um conceito em construção e está em oposição à educação rural (que nega as lutas sociais e tem a escola como um espaço de reprodução da lógica capitalista que sustenta o latifúndio e a exploração dos bens materiais dos trabalhadores rurais).

Desse modo, existem diferentes modos de interpretação e crítica dos processos e à análises desenvolvidos pelos intelectuais em relação educação do campo, suas premissas, seus métodos, suas questões teórico-epistemológicas que, a depender do foco de análise, são apontadas como contraditórias. Pesquisadores como Molina, Arruda e Bezerra Neto contribuem com as suas críticas e estimulam uma reflexão sobre alguns elementos que necessitam ser repensados na pesquisa em educação e, mais especialmente, na educação do campo.

Pelos estudos realizados, verificamos que a educação do campo nasceu da problemática da exclusão provocada pelo sistema capitalista que atinge a população camponesa, e esta, por sua vez, articula-se em uma relação direta com os diferentes processos de luta social, desenvolvida pelos movimentos sociais e sindicais.

A compreensão do significado da Educação do Campo, portanto, é objeto de discussão das diferentes publicações da “Coleção por uma Educação do Campo”, produzidas pelo movimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Ideia que nasceu em julho de 1997, durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), quando a partir de lá, as diferentes experiências foram construídas com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), conduzindo ações governamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, resultado da expressiva mobilização junto à Coordenadoria de Educação do Campo na SECAD/MEC na criação de uma política pública de educação de formação de professores que atenda ao campo brasileiro.

2.1. Política educacional do campo: uma educação compensatória?

Saviani, em *Estado e Democracia* (1982) ressalta que devemos nos reter apenas à importante lição que a concepção crítico reprodutivista nos trouxe: a escola é determinada socialmente e a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (Histórico social, e não reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é “necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, p.34, 1982).

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

2.2. O Ruralismo Pedagógico, a Fixação do homem no campo e a suposta dicotomia campo-cidade

O trabalho de Bezerra Neto (2003) discute as permanências e as rupturas das políticas de educação rural no Brasil, denominadas “ruralismo pedagógico”, implementadas a partir da década de 1920, as quais tinham em vista a tentativa de fixação do homem no campo, através da implantação de escolas normais rurais. A proposta do governo ruralista propôs a acomodação dos trabalhadores do campo no seu meio, isto é a “sedentarização do trabalhador rural” em um ambiente “adequado” aos que nascem no campo e dele vivem. Os ruralistas forjaram sua política educacional dentro de uma concepção nacionalista de educação, mas

sem proporcionar as condições econômicas e as políticas necessárias ao trabalhador rural, o que representaria as suas reais condições de fixação.

Bezerra Neto (2003) reafirma que as condições objetivas de fixação do trabalhador rural no campo dependem de medidas econômicas e não apenas por meio da educação. Pois para este autor, é a economia, mediada pela política, que determina as formas de organização dos trabalhadores, ou seja, o modo como estes se organizam para produzir a sua existência é que determinam suas formas de vida e asseguram as condições favoráveis para mantê-los em sua atividade agrícola: acesso à terra, aos equipamentos etc., concluindo que a educação, não transforma, não faz revolução; o que muda a sociedade são as relações de produção.

Nos últimos vinte anos, interesses meramente econômicos traçam o perfil do campo, onde o capitalismo impulsiona as transformações nesta região, caracterizada pela instalação de grandes empresas internacionais para exploração do solo brasileiro e por incentivos governamentais visando a implantação de alta tecnologia para o desenvolvimento do agronegócio através da produção em larga escala de monoculturas como a soja e a cana.

O sistema capitalista também se mantém a partir da criação de um imaginário social que dicotomiza campo e cidade, tratando tudo o que é rural como antigo, não produtivo, atrasado, isto é, não desenvolvido. A cidade, desde a revolução industrial, é vista como o *locus* privilegiado do desenvolvimento, constituindo-se como referência que deveria guiar a todos (MOLINA; JESUS, 2004).

Bezerra Neto (2014), no entanto, não considera procedente a dicotomia campo-cidade, sendo uma falsa questão, pois na perspectiva dialética, o movimento de produção do campo, produz também para a cidade concluindo que as questões campo-cidade, não são opostas, pois, o autor explica que ao analisar da perspectiva da realidade de classes, não há uma delimitação fixa e segura pra definir homem do campo e homem da cidade, porque ambos fazem parte de uma mesma sociedade classista: a capitalista.

Mas então, não há um projeto educativo, para se contrapor à esta visão dicotômica e excludente, para que trabalhadores rurais almejem melhores condições de vida e que permita as condições dignas de fixação no campo? Ou seja, é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?

Nesta perspectiva, os autores afirmam, que faz-se necessária, na sociedade dominada pelo capital e dividida em classes, a universalização do ensino, proporcionado o domínio pelo

aluno de todos os conhecimentos historicamente construídos para a superação das desigualdades sociais e o contraponto à seletividade dos “melhores”, pois nenhuma diferenciação pode ser admitida, sobretudo em se tratando de educação.

2.3. Pedagogia da Alternância e Educação-trabalho: uma relação possível?

A Pedagogia da Alternância teve início em 1935, na França, da insatisfação de agricultores com o sistema educacional de seu país, por não atender às especificidades de uma educação para o meio rural. Desde que a Pedagogia da alternância surgiu no Brasil em 1969, por intermédio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), diversas experiências brasileiras de educação escolar utilizam esta modalidade de alternância como método. A partir daí, a Pedagogia da Alternância se constitui como uma proposta voltada exclusivamente para as famílias rurais, para a capacitação e qualificação do sujeito e de interação com o meio rural, buscando oportunidades de desenvolvimento sustentável (SILVA, 2011).

A Pedagogia da Alternância, conforme Trindade e Vendramini (2011) é:

Uma modalidade de organização do ensino escolar que consiste na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como foco a formação profissional. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, como por exemplo, a escola e a propriedade agrícola. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Dessa forma após um período de permanência na escola, que pode ser de uma semana a quinze dias em regime de internato, sobrevém um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade, daí a alternância (p.32, 2011).

Neste aspecto, o currículo, conforme Molina e Jesus (2011), deve permitir uma compreensão da totalidade da realidade vivida e, a partir da reflexão desta reflexão, permitir que os professores e estudantes possam realizar ações concretas. Isto implica em uma compreensão de escola e do que nela se deve estudar para transformar os problemas do trabalho nas comunidades, no qual o trabalho na agricultura, pode ser considerado um trabalho pedagógico.

Será necessário ainda que os sujeitos participantes do processo educativo construam uma visão de mundo que ultrapassasse a visão utilitarista da escola por métodos ativos de aprendizagem. Isso significa dizer que a escola tem de ter um vínculo direto com o trabalho, não apenas como necessidade, mas como liberdade de expressão, como espaço de criatividade,

de realização de trabalho intelectual e manual, espaço de apoio e reflexão sobre a educação e a participação dos sujeitos na sociedade.

Essa compreensão tem seus fundamentos em Marx e Gramsci *apud* Arruda (2004), onde para Marx, o trabalho se fundamenta no saber transformador onde a cultura não se opõe à profissão. Para Gramsci, o trabalho é a própria forma de o ser humano participar ativamente na vida da natureza, transformando-a e socializando-a, na qual a “escola única, de cultura geral e humanística”, seja capaz de formar pessoas com capacidade de trabalho manual (técnica, industrial) e de potencializar o trabalho intelectual.

A respeito ainda sobre a percepção entre educação e trabalho, observamos na crítica tecida por Freitas (2007), que há distanciamentos no que se refere à implementação de políticas educacionais e a realidade, quando ela denuncia:

(...) um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública. (p.1207).

No sentido da alternância, enquanto tempo-escola e tempo-trabalho, é um outro princípio que norteia a proposta na educação no campo, especificamente na modalidade das Casas de Famílias Rurais (CFRs), que trata da não separação entre o pensar e o fazer, a auto-organização dos estudantes, a construção de comunidades discursivas, isto é, em uma metodologia que se organiza pela alternância de tempos pedagógicos em que teoria e prática caminham juntas.

Nesse aspecto da questão da alternância, destacamos ideias que tecem críticas a essa proposta, como, Trindade e Vendramini (2011) quando analisam:

(...) os limites e possibilidades do sistema de alternância, que surge como expressão da divisão do trabalho no contexto da revolução industrial, (...) e é criada como espaço de educação para preparar o indivíduo para o trabalho fabril, (...)no entanto também universalizam a obrigatoriedade da escola. (p.05).

Assim, a escola pública, laica e gratuita, nasce capitalista, tendo como princípio básico, a alternância entre ensino e trabalho. Por isso, discutir escola a partir da revolução industrial é discutir escola capitalista e a ideia de alternância constitui-se historicamente como

uma ideia essencialmente capitalista, conservadora e funcional ao capital. Nesse aspecto histórico, Bezerra Neto (2014), concorda que a alternância, veio de uma perspectiva do comunitarismo cristão e faz parte de uma ideologia de ser contrária à revolução.

Portanto, uma aproximação possível de ser feita entre educação-trabalho é fundamental para a construção social de um projeto político que contemple a superação da atual relação capital-trabalho, quando por meio da Pedagogia da alternância, insere-se o trabalho (realidade concreta) no processo pedagógico, para que o sujeito construa a partir de sua capacidade crítica, uma nova prática (realidade pensada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade industrial se fundamenta na divisão do trabalho, e a educação, nesse contexto, acontece de forma fragmentada, elitista classificando o saber científico e o saber prático, na perspectiva da competição e competência. Já a práxis histórica, esta atividade produtiva e especificamente humana, pressupõe a articulação entre saber científico e prático.

A educação do campo deve ser compreendida como um direito que historicamente vem sendo negligenciado no conjunto das políticas públicas da educação brasileira, e como tal, merece ser analisada, refletida, culminando em ações efetivamente concretas pelo conjunto das organizações sociais e governamentais para que, as populações do campo possam ter melhores condições de estudar, se manter na terra, devendo para tanto potencializar e investir na qualidade da educação, ofertada às populações do campo, bem como em outras políticas públicas necessárias a esta realidade.

Mas qual seria, então, esta escola? Existe uma educação que seja emancipadora na sociedade capitalista? A educação universalizada também não sofre a influência ideológica da classe dominante? O presente artigo não responde à estas questões diretamente, mas dá indícios a partir dos seus princípios orientadores de que esta escola deve partir das indagações da realidade vivida e da organização do trabalho do professor, a partir de uma proposta pedagógica e curricular da educação do campo estruturada de modo que professores e alunos possam intervir na sua realidade.

Em sua formulação, a educação do campo requer o reconhecimento do espaço de singularidade, mas que não pode ser analisado isoladamente sem uma reflexão sobre os modos de produção econômicos e sociais dos espaços, sejam rurais ou urbanos e da organização da vida dos sujeitos em luta. O que implica em analisar a educação a partir da

relação entre objetividade e subjetividade através de um mundo em constante construção e reconstrução com todas as suas contradições dentro de uma realidade possuidora de várias determinantes políticas, econômicas, ambientais e socioculturais.

É evidente que, somente a educação, não resolverá os problemas sociais que vivem as famílias do campo brasileiro e na Amazônia. Serão necessárias outras políticas para que as populações que optaram em residir e trabalhar no campo vivam com mais dignidade. Para isso acontecer, é relevante pleitear propostas de políticas públicas consistes e condizentes com as diversas realidades rurais do Brasil, para construção de uma escola do campo de qualidade, com estrutura física, e pedagógica adequada, professores melhor remunerados e com formação própria para atuar com essa realidade.

Isso não significa desconsiderar que vivemos sob a égide do capitalismo, enquanto sistema que privilegia economicamente alguns e condena outros à extrema pobreza e à extrema forma de exclusão. No entanto, nossas análises não podem deixar de olhar para a dinâmica cultural complexa e paradoxal da sociedade contemporânea. Exige-se, portanto cada vez mais que a classe trabalhadora construa seu projeto educativo na perspectiva emancipatória. Nesse sentido, lutar por uma educação de qualidade, é lutar simultaneamente pela transformação da sociedade.

Assim, esta releitura nos disponibiliza ferramentas para uma proposta pedagógica de educação do campo, levando-nos à compreensão das práticas educativas críticas, que relacionam prática-teoria-prática e a busca por sua emancipação política, econômica e social, no âmbito da relação global-local. Partindo do pressuposto da transformação social, não a partir de uma ideia radical de transformação da sociedade, mas, fazendo coro às vozes que acreditam que as mudanças na sociedade são possíveis por dentro da escola.

Recebido em: Janeiro de 2015

Aceito em: Maio de 2015

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G. *et all* (orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et all). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.
- BEZERRA NETO, L. **Educação para o campo e para a cidade: especificidades e aproximações** - Mesa redonda realizada no campus da UFOPA-UNICAMP em 03.04.14, Santarém – Pará.
- BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- CASTEL, R. Classes Sociais, Desigualdades Sociais e Exclusão Social. In: BALSAL, C. et all. (Org.) **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**. Ijuí: Editora UNIJUÍ/CEOS, 2006.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007. Obtido na internet: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100> Acesso em 18/03/2014.
- HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].
- MARTINS, C. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, Campinas, junho 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmica dos nossos Tempos, Campinas, 1982.
- SILVA, P.B. V. A pedagogia da alternância frente às Pedagogias Modernas. In: **I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do campo da Paraíba**, João Pessoa – PB, 2011.
- TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p.32-46, dez de 2011.