

Quando campesinato vira verbo: campesinar a escola!

Camila Zucon Ramos de Siqueira¹, Maria de Fátima Almeida Martins²

¹ Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Curso de Pedagogia. Avenida Paraná, 3001, Jardim Belvedere I, Divinópolis - MG. Brasil. ² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Autor para correspondência/Author for correspondence: camilazucon@gmail.com

RESUMO. O objetivo deste artigo é discutir a relação entre o campesinato, o processo educativo do trabalho camponês e a escola. Para lidar com essa questão partiu-se de leituras sobre o campesinato, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, assim como da análise dos dados da pesquisa de doutorado desenvolvida no território norte do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil, onde a pedagogia camponesa tem sido expandida para várias escolas públicas. A Pedagogia da Alternância, uma das formas encontrada pelos camponeses para educar seus filhos, traz a voz e as práticas produtivas e culturais campesinas para o processo formativo, sendo a tríade terra, trabalho e família o pilar dessa experiência. O que encontramos nessa pesquisa foi uma prática do movimento camponês e seu intento de incluir a escola na manutenção dessa tríade com o propósito de educar de forma crítica, implicando um projeto educativo que atenda horizontes de emancipação construídos coletivamente – não somente de escolarização.

Palavras-chave: Campesinato, Educação do Campo, Escola Camponesa.

When peasantry becomes a verb: peasantry the school!

ABSTRACT. The purpose of this article is to discuss the relationship between the peasantry, the educational process of peasant work and the school. To deal with this issue, we started with readings on the peasantry, Rural Education and Pedagogy of Alternation, as well as the analysis of data from the doctoral research developed in the northern territory of Espírito Santo, in the Southeast of Brazil, where peasant pedagogy has been expanded to several public schools. Pedagogy of Alternation, one of the ways found by peasants to educate their children, brings the voice and peasant productive and cultural practices to the training process, with the triad of land, work and family being the pillar of this experience. What we found in this research was a practice of the peasant movement and its attempt to include the school in the maintenance of this triad with the purpose of educating critically, implying an educational project that meets the horizons of emancipation built collectively - not only of schooling.

Keywords: Peasantry, Countryside Education, Peasant School.

Cuando el campesinado se convierte en verbo: ¡campesinar la escuela!

RESUMEN. El objetivo de este artículo es discutir la relación entre el campesinado, el proceso educativo del trabajo campesino y la escuela. Para lidiar con esta cuestión, se ha analizado la literatura sobre el campesinado, la Educación Rural y la Pedagogía de la Alternancia, así como el análisis de los datos de la investigación de doctorado desempeñada en el territorio norte del estado de Espírito Santo, en la región sureste de Brasil, donde la pedagogía campesina se ha expandido a varias escuelas públicas. La Pedagogía de la Alternancia, una de las formas encontradas por los campesinos para educar a sus hijos, trae la voz del campesinado, y sus prácticas productivas y culturales, hacia el propio proceso formativo, configurándose como pilar de esta experiencia la triada tierra, trabajo y familia. Lo que hemos encontrado en nuestra investigación es una práctica del movimiento campesino y su intento de incluir la escuela en la manutención de esta triada con el propósito de educar críticamente, involucrándose en un proyecto educativo que atienda no sólo horizontes de escolarización, sino también verdaderos horizontes de emancipación colectivamente construidos.

Palabras clave: Campesinado, Educación Rural, Escuela Campesina.

Introdução

Quando falamos em verbos no infinitivo nos referimos a uma ideia de movimento em potencial, ao ato ou efeito de fazer algo, uma imagem de ação, conforme apontam os dicionários. Essa forma nominal dos verbos não se refere a uma pessoa, a um tempo ou a um modo específicos, mas a um vocábulo que pode ser conjugado de diferentes formas. Dessa **maneira**, quando propomos campesinar a escola, aludimos ao ato que se atrela à ideia de movimentar o espaço escolar a partir dos saberes camponeses, ampliando a noção de educação para além da escola; dialeticamente, uma negação e uma incorporação da ideia de escolarização da classe camponesa.

Nesse sentido, em negação a uma lógica de escolarização que afastava as filhas e os filhos de camponesas e camponeses do seu território, foi pensada uma pedagogia que pudesse considerar o tempo campesino no calendário escolar: a Pedagogia da Alternância. Esta estabelece relações entre a ida à escola sem o abandono da dinâmica de vida camponesa, que, segundo Gimonet (2007), citado por Begnami (2019), cria uma pedagogia das relações alternando tempos e espaços educativos, ou seja, períodos de internato na escola, chamados tempo-escola, e

estadia ou meio socioprofissional, denominados tempo-comunidade.

Essa pedagogia surge na França em 1937 a partir das experiências educativas das *Maisons Familiales Rurales* (Chartier, 1986 apud Silva, 2012). No Brasil, essa prática formativa chegou em meados da década de 1960, no Espírito Santo, confluindo com as necessidades de alguns movimentos camponeses que já se dedicavam à construção de experiências de escolas em alternância em parceria com sindicatos, associações, igrejas e poder público (Andrade & Andrade, 2012). Tais vivências, muito plurais, iniciaram-se a partir de tonalidades políticas distintas em cada território em que foram iniciadas, influenciadas pelas contradições locais e pelos grupos organizados que as encamparam.

No Brasil e no mundo, essa diversidade de usos e abusos da Pedagogia da Alternância é uma realidade. Por isso, nossa intenção não é generalizá-la como uma pedagogia camponesa em todos os contextos, mas afirmar seus frutos e desdobramentos no território norte do estado do Espírito Santo, Brasil, haja vista que esta experiência poderá servir de horizonte para outras territorialidades.

Neste artigo, buscamos a aproximação entre as categorias de

campesinato (Martins, 1983), campesinidade e pedagogia camponesa para discutir a Educação do Campo como prática/movimento/paradigma (Arroyo & Fernandes, 1999). Essa interlocução do campesinato como classe social e como modo de vida e da campesinidade como ética camponesa desvela elementos emancipatórios em diálogo com questões antropológicas, etnográficas, pedagógicas e educacionais.

Em questão, esse movimento teórico que trilhamos foi provocado pela própria realidade, que alia um conjunto variado de afiliações e perspectivas, como vimos em chaves interpretativas que nos auxiliaram no trajeto analítico.

No âmbito da escolarização oferecida aos povos camponeses, o verbo fixar foi muito utilizado no sentido de convencê-los a permanecer no campo, ou seja, fixar o homem no campo era a proposta inicial das escolas em regime de alternância, uma vez que estas eram muito atreladas à noção de subordinação do campesinato às classes urbanas sob a justificativa de que a saída do campo para a cidade não resultasse no inchaço populacional desta última.

Esse projeto, que denominamos de Educação Rural, surge no Brasil na década de 1930 e traz de modo arraigado aos seus princípios uma proposta que enxergava o

fim do rural e a hegemonia do urbano, vinculando-se, ainda, à ideia do fim do campo e do campesinato. Tratava-se de uma leitura teórico-política fundamentada em uma análise parcial da realidade, fruto do nosso processo de urbanização explosivo e dependente.

No último século, o Brasil passou por esse processo de crescimento urbano impactante quanto ao modo de vida. **Esse processo influenciou** na leitura de campo subjugada à lógica urbana. Embora o país seja constituído, majoritariamente, por relações agrárias na produção, nos hábitos e nos costumes. Com isso, reforçou-se a negação do seu potencial produtivo agrário e do valor do campesinato. Ademais, esse cenário, associado à industrialização, ocorreu em uma relação de dependência dos países centrais, resultando na expulsão de camponeses para os centros urbanos em busca de oportunidades de trabalho. Acentuada a desigualdade social estabelecida pela questão agrária e pela presença de grandes latifúndios, configurou-se um conflito intenso entre latifundiários e campesinato.

Nesse ínterim, segundo Leonardo Boff (2016, p. 28), “somos, pois, um dos países mais desiguais do mundo, o que significa um país violento e cheio de injustiças sociais. Esta desigualdade social é uma das causas principais da violência no

campo e na cidade”, – conflito que resulta, até os dias atuais, em massacres cotidianos. As sombras que produziram essa desigualdade e essa violência, como defende o teólogo da libertação, possui três raízes históricas: nosso passado colonial, que gera dependência e valorização do estrangeiro; o genocídio indígena, culminado em ausência de respeito e discriminação; e a escravidão, que finaliza o processo de desumanização para com os povos de ancestralidade africana, ou seja, todo o povo brasileiro.

A quarta sombra que explica grande parte da violência no campo é a Lei de Terras do Brasil, de nº 601 de 18 de setembro de 1850. Segundo esta lei, a apropriação de terras só se faria mediante compra da Coroa, proprietária de todas elas. Com isso, os pobres e afrodescendentes, por falta de dinheiro, foram totalmente excluídos e entregues ao arbítrio do grande latifúndio, submetidos a trabalhos sem garantias sociais (Boff, 2016, p. 28).

A Lei de Terras, de 1850, funda, estruturalmente, a questão agrária brasileira, oficializando a pobreza calcada na desigualdade do acesso à terra. Essa injustiça persevera no tempo e no espaço, tomando contornos que acentuam a segregação social e a tradição de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelos grandes proprietários de terra, herdeiros das sombras colonialista, genocida e

escravagista.

Diante desse contexto, as lutas dos movimentos camponeses protagonizaram resistência popular em toda a América Latina, avigorando que o protagonismo do campesinato nos movimentos sociais é uma realidade. No Brasil, constituiu-se o maior movimento social de luta pela terra, a partir da necessidade de uma articulação que garantisse a resistência camponesa contra a violência do latifúndio, expropriador da riqueza coletiva.

A Reforma Agrária tornou-se uma bandeira de destaque, e a ocupação de terras se constituiu como importante instrumento de afirmação do campesinato, sendo o lema “ocupar, resistir e produzir” enunciadores desse processo de construção da luta pela terra. Esse movimento ampliou-se, massificou-se e passou a ter diversas frentes, sendo uma delas a educação, dando origem à Educação do Campo.

A negação histórica do direito à escola estava dentre as negações do Estado e da sociedade aos povos camponeses, vindo a ser visto pelo movimento social como uma conquista tática e estratégica muito significativa. Foi protagonizado, inicialmente, pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e articulado, posteriormente, por diferentes

movimentos e organizações sociais, tendo, hoje, mais de duas décadas de organização.

A Educação do Campo é, simultaneamente, um movimento, uma prática e um paradigma teórico metodológico (Caldart, 2012). É um movimento, porque as reivindicações e lutas políticas constituem o eixo central; uma prática, porque se metamorfoseia e se (re)constrói cotidianamente nas escolas, fóruns, comitês e cursos superiores; e é um paradigma, porque diversas formulações se articulam dialeticamente nessa grande frente, que defende a tese da luta por uma educação do/no/e para o campo. E, ainda, articula o campesinato em suas diversas formas, associativas, sindicais, escolares, dentre outras. Dizemos, dessa forma, que é um movimento que agrega sem reduzir e sem perder a identidade, visto que essa frente não se dá enquanto uma instância organizativa autônoma, mas, sim, como uma congregação de diversos grupos organizados e em luta.

Dentre as comunidades que integram tais pautas estão: as comunidades quilombolas, com suas lides territoriais no campo e na cidade ligadas à ancestralidade e à dívida histórica da sociedade brasileira; os geraizeiros, povos tradicionais que habitam nas chapadas, no bioma dos gerais no estado de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil, que reivindicam o cerrado como

um modo de vida, e não como meio, uma natureza que não está separada da vida, confrontando o agronegócio cotidianamente; e as catadoras de mangaba, no estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil, que resistem por uma caatinga viva e uma economia solidária, além de uma produção agroecológica. Todos esses são exemplos de iniciativas que se encontram e nutrem a Educação do Campo.

Contextualmente, o movimento camponês não quer só escolarizar seus filhos e filhas, mas lutar pela manutenção da tríade terra, trabalho e família, sempre em busca da territorialização por meio da escola. Porquanto, a crítica à escola rural como projeto hegemônico do Estado brasileiro desde 1930, precária e descontínua, fez um longo percurso até a construção de um viés emancipador das populações camponesas, já que se tratava de uma escola que negava a cultura do campo e afirmava a cidade como horizonte único e incontestável.

Logo, a veia contestatória do movimento camponês sempre se associou à proposição, à luta pela Reforma Agrária e tem se dado por meio da ocupação de latifúndios improdutivos e da transformação dessas terras em território coletivo de vida, de produção, de resistência e de educação. Reforma Agrária

e Educação do Campo são bandeiras para a construção do campesinato enquanto verbo: campesinar as escolas.

Nesse âmbito, conforme apresentado, há, em desenvolvimento, uma experiência representativa dessas ações no território norte do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil, que trabalha a expansão de uma pedagogia camponesa para várias escolas públicas, comunitárias e de assentamentos da Reforma Agrária. Essa pedagogia, também conhecida como Pedagogia da Alternância, traz a voz e as práticas produtivas e culturais campesinas para o processo formativo, considerando, também, a tríade terra, trabalho e família como pilar dessa experiência. Um dos instrumentos pedagógicos centrais dessa pedagogia é o Plano de Estudos, o qual ouve as demandas das famílias camponesas para construir e estruturar o currículo escolar.

A prática desenvolvida por essas escolas remete ao educar de forma crítica, que implica a construção de um projeto educativo que atende as demandas de emancipação construídas de modo coletivo e em luta. Por isso, ensaia-se um processo de campesinar a escola, trazendo o trabalho e a cultura campesina para os marcos desse espaço, em contraposição à precária escolarização oferecida hegemonicamente pelo Estado no meio rural.

O que discutiremos a seguir será a ação dessas escolas do campo no norte do estado do Espírito Santo como reafirmadora da prática camponesa e do território como projeto de vida. Aprender essa realidade e os conceitos sobre o campesinato e a campesinidade constituem-se como centrais para compreendê-la enquanto prática no território. A Educação do Campo e camponesa mobilizam o território como ação transformadora e reafirmadora de uma escola e de um projeto de campo.

Campesinato e campesinidade

As compreensões clássicas, envolvendo a questão agrária como perspectiva teórico-metodológica, instigam-nos a ir além no sentido de conhecer um conjunto de divergências postas pelas diversas escolas de pensamento da Geografia Agrária. Vale ressaltar que teceremos apenas breve apontamento sobre tais estudos. Esses conceitos se tornam relevantes no presente artigo, pois a Educação do Campo está para além da escola e busca construir um processo **educativo** que considere o trabalho e a cultura camponesa. Por isso, campesinato e campesinidade são ideias fundantes da noção da construção de uma escola campesina.

Fruto primeiro da acumulação primitiva do capital, da propriedade privada da terra e, posteriormente, da concentração fundiária e da manutenção do latifúndio – improdutivo e produtivo –, ou seja, da contradição do capital, “a questão agrária é o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção” (Fernandes, 2015, p. 30).

Fernandes (2015) sistematiza e difunde a existência de dois paradigmas que explicam o campo brasileiro: o Paradigma da Questão Agrária – PQA e o Paradigma do Capitalismo Agrário – PCA. Para o autor, no “paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo, e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato” (Fernandes, 2015, p. 27). Para nós, adeptos da primeira vertente, existe uma questão agrária, e o capitalismo cria um conjunto de contradições para a vida do campesinato, que, mesmo contornadas, só serão superadas com o fim do próprio capitalismo. O PQA não é homogêneo, e, para o autor, poderia ser dividido em duas tendências: uma proletarista e outra campesinista.

Inspiradas por Shanin (2008), sabemos que a conceituação e a abstração não alcançam a realidade em sua totalidade, mas o reconhecimento do campesinato como uma classe social e um modo de vida é fundamental para a construção de sua emancipação.

Concordamos, nesse bojo, com Marques (2008a, p. 60), que acrescenta que esse campesinato é constituído de “uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra, como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc.”, e que a centralidade do papel da família na produção e nesse modo de vida – articulada com o trabalho na terra – leva à constituição dos “elementos comuns a todas essas formas sociais” (Marques, 2008a, p. 60).

Observamos um protagonismo do campesinato nos movimentos sociais atuais, em uma perspectiva emancipatória no Brasil, tal como se deu no século XIX, quando os movimentos camponeses tiveram um papel decisivo. E essa é uma dimensão educativa do movimento camponês que educa, inclusive, a escola.

Destacamos que algumas análises, atreladas ao paradigma proletarista, feitas sobre o campesinato, tentaram relegá-lo a sujeitos apegados a terra, com precária

escolarização, atribuindo-lhes um papel subordinativo e fora das decisões políticas. Nesse sentido, Ribeiro (2010, p. 162) aponta que “pode ser que esses fossem os aspectos mais visíveis; pode ser, também, que essa seja uma forte razão para que os movimentos sociais populares rurais/do campo reivindiquem, junto com a terra de trabalho, a educação do campo por eles pensada, gerida e avaliada”.

Para todos os efeitos, o campesinato precisa ser compreendido de uma forma histórica e dinâmica. É por meio dessa perspectiva que observamos as mudanças significativas sobre a compreensão do papel dos camponeses no decorrer da história em distintos contextos geográficos.

O destino dessa classe social define-se ao longo de sua própria história, a partir das posições que ela ocupa no campo de lutas que se forma em torno da questão agrária e das escolhas e estratégias que adota em face dos possíveis historicamente determinados (Marques, 2008a, p. 60).

Assim, o destino dessa classe social não pode ser predeterminado, e o desenvolvimento geográfico desigual do capitalismo deve ser atentamente observado, alvitando a importância da territorialização das análises, sem perder de vista a noção de totalidade. Ora, o campesinato se forja histórica e geograficamente e se produz a partir do

trabalho familiar e no uso como valor (Marques, 2008a).

Ao contrário, o descampesinamento é incentivado por um conjunto de ações estatais, tais como a Educação Rural, cuja perspectiva camponesa que o apreço passa por processos de produção de novas formas de vida e, também, pela reprodução das formas existentes. Logo, pensar o território camponês é condição para elaborar políticas educacionais e escolares condizentes com seus sujeitos e ações. A dialética campo/cidade e rural/urbano, sem necessariamente dicotomizar, a partir de delimitações arbitrárias, torna-se de fundamental importância. Ambas as faces do território precisam ser analisadas, visto que não há campo sem cidade e não há cidade sem campo.

Em concordância com Ribeiro (2010), observamos a importância do campesinato na composição do sujeito histórico que opera os processos de transformação social. Segundo a autora:

Os movimentos sociais populares rurais/do campo são integrantes, sim, do sujeito histórico de transformação social, ainda em construção, e do qual fazem parte todas as categorias de trabalhadores. Superar a relação antagonista e, portanto, contraditória, entre capital e trabalho, supõe superar a separação entre cidade e campo. (Ribeiro, 2010, p. 163).

De tal modo, essa superação exige uma parceria entre trabalhadores e

organizações políticas do campo e da cidade.

Sob o mesmo prisma, no esforço intelectual de romper com uma ideia dicotômica, há uma forma genérica de duas definições sobre campo e cidade ligadas à abordagem dicotômica e à de *continuum*. Segundo Marques (2002, p. 100), “na primeira, o campo é pensado como meio social distinto que se opõe à cidade na segunda, defende-se que o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo também o espaço rural”. Ambas perspectivas, contudo, apresentam a supressão do campo pela cidade.

Há uma noção bastante difundida de espraiamento do urbano, em tal nível que, inclusive, ocorre o cerceamento do rural. Essa noção não nos permite compreender o território brasileiro, visto que a preponderância se aplica a partir de uma ideia urbanocêntrica, que pouco contribui para a compreensão do contraditório e da complementação da relação campo/cidade.

Nessa linha, “é preciso examinar os processos sociais concretos de alienação, separação, exterioridade e abstração de modo crítico. Recuperar a história do capitalismo rural e urbano” (Marques, 2002, p. 104), para que possamos afirmar que “as experiências de relações diretas, recíprocas e cooperativas são descobertas e

redescobertas muitas vezes sob pressão. Ora, *nem a cidade irá salvar o campo, nem o campo a cidade*” (Marques, 2002, p. 104, grifo nosso).

É necessário romper com rivalidades e perspectivas que dividem o rural e o urbano. Tal dicotomia, impetrada pelo capitalismo, só dificulta a luta de trabalhadores do campo e da cidade. Em lugar de dividir, é preciso compreender a inter-relação e a interdependência desses espaços. Assim, destaca-se a reciprocidade que há na relação campo/cidade de forma não-hierárquica.

Camacho e Fernandes (2017) reiteram essa unidade dialética contraditória, uma vez que, no tocante à relação campo-cidade, a cada dia, as antigas e rígidas características utilizadas para diferenciar o rural e o urbano vêm diminuindo, dado que a indústria está, hoje, presente nos dois espaços. Da mesma forma, o trabalhador assalariado reside na cidade, mas, muitas vezes, trabalha como boia-fria no campo.

Essas novas relações entre o rural e o urbano dão origem ao que Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999), citado por Camacho e Fernandes (2017), denomina de unidade dialética ou contraditória. Quer dizer, as diferenças das atividades econômicas existentes entre a cidade e o campo, entre a indústria e a agricultura,

estão sendo superadas. Forma-se, assim, uma unidade dialética, portanto, combinada e contraditória.

Contudo, em nossa sociedade, tal oposição persiste – ainda que, teoricamente, seja incongruente separar campo e cidade –, o que dificulta a superação da relação de subordinação das classes camponesas ao capital financeiro urbano.

As pesquisas de Bombardi (2011, 2012) demonstram, em questão, o uso de agrotóxicos pelo campesinato brasileiro como uma evidência da subordinação de classe ao capital financeiro internacional. O território camponês e o território do capital, nesse contexto, encontram-se em permanente disputa e se (des)(re)territorializam em sua dinâmica de “intenso processo de subordinação da renda da terra camponesa ao capital monopolista: mais de 1/3 das pequenas propriedades no Brasil utilizam venenos” (Bombardi, 2011, p. 1). Assim, “a expressão monopólio, neste caso, aparece mais vívida do que nunca: Estados Unidos, Suíça e Alemanha, juntos, através de suas empresas, controlam 70% da venda de agrotóxicos no Brasil” (Bombardi, 2011, p. 2).

Camacho e Fernandes (2017) explicitam, ainda, as contradições instauradas e destacam a importância da

permanente luta contra a subalternidade imposta ao campesinato pelo capital.

É óbvio que não podemos generalizar as análises no que concerne à agricultura camponesa, tratando essa problemática a partir de uma análise idealista e simplista, pois a própria lógica de mercado impõe a produção em escala a muitos camponeses como uma das únicas alternativas para que essa produção chegue ao mercado consumidor. Por isso, não é raro ver os camponeses ocupados com uma única atividade comercial. Todavia, esta realidade revela a subalternidade camponesa ao capital e a territorialidade do capital em território camponês, que está confirmando a necessidade de luta contra o capital, a fim de libertar o campesinato dessa sujeição imposta pelo capital. (Camacho & Fernandes, 2017, p. 61).

E, no próprio espaço escolar, essas contradições se evidenciam, fazendo com que o uso dos venenos afaste da lavoura os filhos e filhas dos camponeses e camponesas por uma questão evidente de não-envenenamento. Na lógica do agronegócio, portanto, há uma desumanização do trabalho camponês, haja vista que a escola tem se tornado o espaço de experimentação da campesinidade para muitas crianças camponesas. Ou seja, para possibilitar a construção dessa identidade junto ao território.

Vemos que a terra própria e apropriada pelo campesinato possui uma riqueza ancestral, pois “permanentemente os camponeses exercitam e mantêm sua

criatividade e inventividade e, mais que isso, expressam sua rebeldia!” (Ramos, 2015, p. 51). Os camponeses, porquanto, disputam o território com o agronegócio e se expressam, também, pela apropriação da escola rural e pela campesinação do espaço escolar. Diversas são as formas dessa apropriação, e um dos princípios condutores é a agroecologia como movimento/ciência/prática.

Por sua vez, a agroecologia pode ser compreendida como uma construção latino-americana que se consolida a partir das características dos camponeses dos países da periferia do capitalismo, embora se fundamente em toda ancestralidade indígena e dos povos originários em geral. Apresenta-se como uma alternativa possível, visto que, “para além de situações meramente conjunturais, a permanência dos camponeses na terra e sua reprodução social, encontra-se, hoje, gravemente ameaçada pelo modelo tecnológico hegemônico que é, em nível mundial, a base de sustentação do agronegócio” (Guhur & Toná, 2012, p. 58).

Petersen e Caporal (2012), na mesma perspectiva, destacam que uma primeira aproximação ao conceito de agroecologia nos leva aos ensinamentos de Stephen R. Gliessman, que, já em 1981, escrevia sobre “A base ecológica para a aplicação de tecnologia agrícola tradicional ao manejo

de agroecossistemas tropicais” (Gliessman, 2012, apud Petersen & Caporal, 2012, p. 65). É válido avigorar que seus estudos, inclusive, tiveram como base as diversas práticas desenvolvidas pelos povos indígenas mexicanos.

Nesse campo do conhecimento, outro destaque é o autor Altieri (2012), que apresentou noções de bases científicas da agricultura alternativa.

Há também, na Universidade de Córdoba, na Espanha, um grupo de investigação que traz, a partir de uma leitura da questão agrária associada às ações campesinas, “o livro seminal da Agroecologia europeia, com o título ‘Ecologia, Campesinado e História’, de Eduardo Sevilla Guzmán y Manuel González de Molina” (Petersen & Caporal, 2012, p. 65). A partir desse momento, “a Agroecologia passaria a ser uma ciência que vai além da aplicação dos conceitos e princípios da ecologia ao manejo de agroecossistemas, na busca de mais sustentabilidade na agricultura” (Petersen & Caporal, 2012, p. 65).

No Brasil, a agroecologia tem sido uma alternativa ligada à agricultura, à questão ambiental e à luta pela terra dos povos camponeses; assim, uma movimentação de caráter contraditório ao desenvolvimento do capitalismo no campo. De forma oposta, a modernização

conservadora do campo brasileiro produz, simultaneamente às lavouras com pivô central, sementes transgênicas e todo tipo de agrotóxicos; trabalhadores e trabalhadoras veem o abatimento do que restou de sua soberania e de sua autonomia no trabalho camponês, veem suas terras sendo usurpadas.

O movimento agroecológico tem se forjado, assim, como disputa das mudanças estruturais no campo e na cidade, aliando-se à histórica luta pela terra, como os Movimentos de Pequenos Agricultores e Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Observe-se que esta disputa ocorre em um ambiente hostil, no qual ‘a defesa do movimento agroecológico pela vigência histórica da agricultura familiar camponesa é, ainda, muito frequentemente interpretada como uma tendência do idealismo utópico. Mas essa vigência vem sendo construída no dia a dia pelo próprio campesinato, por meio de lutas silenciosas pelo controle de frações do território com vistas a reduzir o poder de apropriação das riquezas socialmente geradas pelo capital industrial e financeiro ligado ao agronegócio’. (Petersen, Dal Sóglio & Caporal, 2009, apud Petersen & Caporal, 2012, p. 66).

As diversas (re)existências do campesinato vão sendo, desse modo, constantemente apropriadas pela lógica do capital. Como posto na obra “Os (des)caminhos do meio ambiente”, de Carlos Walter Porto-Gonçalves (1989), há, em evidência, os rumos do discurso

ecológico e a capacidade de o capital abarcar tudo com um capitalismo travestido de verde, como também alude Marta Inez Medeiros Marques (2008b):

O campo passa a comportar novas ruralidades criadas, entre outros, a partir do uso do espaço rural para atividades recreacionais e turísticas, e pela valorização do potencial das populações rurais para contribuir para o desenvolvimento de formas sustentáveis de manejo da natureza e conservação do meio ambiente - a proposta da agroecologia nasce neste contexto. Também são engendradas novas formas de resistência e de luta (Marques, 2008b, p. 56).

O capital recria-se e reinventa-se constantemente, mas essa não é uma capacidade exclusiva dele; o movimento também transforma o campo, guarda determinadas características essenciais e apresenta novas formas de luta e existência. Muitos trabalhadores urbanos se propõem ao desafio de voltar para o campo, fugir dos alugueis nas cidades e de campesinar. Por isso, observamos um crescimento dessa classe e da sua reprodução e recriação.

A tendência da agricultura camponesa contemporânea de afirmar a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital ... e enveredar para agroecologia mantém a possibilidade da sua reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma. (Carvalho & Costa, 2012, p. 31).

Vemos um encontro da agroecologia com as diferentes formas de vida campesina, constituindo-se como uma proposta não só alternativa ao agronegócio, mas, essencialmente, como um movimento de resistência e de reconstrução dos agroecossistemas alimentares, retomando a autonomia produtiva e, também, ideológica nas formas escolhidas de se produzir alimentos, além da própria vida na terra.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (Boff, 1997, p. 1).

A agroecologia apresenta a prática como critério da verdade e experimenta, ousa e propõe formas de relacionamento com a terra e com os seres de maneira viva, observando as respostas da natureza aos estímulos e às necessárias adequações. Mas somente é possível quando vivenciada, e não estudada como algo externo. Por isso, reiteramos Leonardo Boff: “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Boff, 1997, p. 1).

Pensar o campesinato como classe, dessa maneira, não é pensá-lo mecanicamente na sua dimensão social a partir da produção – algumas vezes, agroecológicas –, mas em sua resistência

para a manutenção do seu território e do seu modo de vida. Para Marques (2008b, p. 63), “a luta pela reforma agrária no Brasil passa pela afirmação de um projeto camponês e tem possibilitado a trabalhadores antes proletarizados ou não à experiência de um modo de vida camponês e sua conformação enquanto classe”. E campesinar é um desafio também abrangido pelo processo educacional.

No Brasil, na contramão de um conjunto de análises, Oliveira (1999, p. 72) enfatiza que “os camponeses, em vez de se proletarizarem, passaram a lutar para continuarem sendo camponeses”, evidenciando o crescimento do número de posseiros entre 1960 e 1985 no território brasileiro.

A materialidade da vida camponesa produz uma subjetividade e uma cultura própria que é produzida e produtora do campesinato. Portanto, focalizando o “lugar social de quem olha”, trazemos a noção de campesinidade – termo discutido pelo antropólogo Klaas Woortmann (1990), que traz para a compreensão da realidade camponesa o debate com essa categoria, contribuindo de forma significativa para a reflexão da relação terra-trabalho-família, termos fundamentais para o movimento de se campesinar a escola.

Em seu ensaio “Com parente não se negueira”, de 1990, K. Woortmann afirma que a ética camponesa está calcada em uma ordem moral, que acarreta implicações no modo como o campesinato se constitui e como o grupo social se reproduz materialmente, ancorado em uma cultura e em um *modus operandi* próprio.

Segundo o autor, a sociedade camponesa traz consigo a reciprocidade como um valor camponês, já que “não se vê a terra como objeto de trabalho, mas como expressão de uma moralidade; não em sua exterioridade como fator de produção, mas como algo pensado e representado no contexto de valorações éticas” (Woortmaan, 1990, p. 12).

O enfoque antropológico da relação dos sujeitos camponeses com a terra explica um movimento de resistência que se mantém, materialmente, como fruto dessa relação, como uma ordem moral que se torna o princípio pela garantia da autonomia do trabalho. Dá-se o destaque para o papel da terra na constituição dessa ordem moral, tendo em vista que esta não aparece como mercadoria, ou algo para o negócio, mas, sim, “como patrimônio, ou como dádiva de Deus, a terra não é simples coisa ou mercadoria” (Woortmaan, 1990, p. 12). A terra aparece como patrimônio familiar, terra de vida, de cultura, de produção, e não mera mercancia.

É importante notar que essa campesinidade é uma qualidade, que Klass Woortmaan (1990, p. 12) supõe “comum a diferentes lugares e tempos”. Assim, essa ordem moral camponesa estaria em todos os territórios que produzem essa subjetividade, já que “nas culturas camponesas, não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho, assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família” (K. Woortmaan, 1990, p. 19-23). Todos os elementos da tríade estão articulados nessa ordem moral.

Destaca-se que a influência do mercado na ordem camponesa se apresenta como uma dominação sobre o campesinato, mas que o mercado, não obstante, não organiza esse grupo social. A ordem econômica, muitas vezes, aparece como uma interferência à campesinidade, “transita-se pela ordem econômica para realizar, como fim, a ordem moral, e, com ela, a campesinidade” (Woortmaan, 1990, p. 19).

Porquanto, torna-se inútil entender o trabalho em um Centro Familiar de Formação em Alternância considerando apenas o elemento do trabalho, tendo em vista que terra e família participam dessa tríade e explicam a produção e a reprodução da alternância como pedagogia. Por isso, todo esse aspecto se associa diretamente a um projeto educacional e

influi na construção da escola e do processo de escolarização.

Apesar de todo o debate em torno do conceito de campesinato como uma classe social e um modo de vida, esse é o caráter familiar do trabalho. Afinal, o que a campesinidade tem a ver com a alternância? Pois, ir e voltar para estudar, e sair para estudar e não retornar. Como afirma Martins (1983, p. 17), “a história dos camponeses-posseiros é uma história de perambulação”, e essa não é específica dos posseiros, mas própria da maioria das famílias brasileiras, visto que quase todas, com sua origem rural, necessitaram deixar suas terras em busca de formas de sobrevivência.

É importante notar, também, a existência de uma relação entre os elementos fé, família e terra como componentes de uma tríade que, como mencionada por Klaas Woortmann (1990) e reafirmada por Ellen Woortmann (2004), atribui a designação de campesinidade. Segundo a autora, “o trabalho do homem implica respeito com a terra (e a natureza, em geral), esperando dela aquilo que ela pode e quer dar, isto é, os alimentos que ela é capaz de produzir” (Woortmaan, 2004, p. 133).

Outro elemento relevante para se pensar a campesinidade é a relação com a natureza. Se há um deslocamento da noção

de propriedade individual, isso também inclui a relação com a natureza, não no sentido de uma relação ecologizada e preservacionista, mas, como destaca Porto-Gonçalves (1990), em sua dimensão socioecológica.

Sob esse cenário, é fundamental uma Educação Camponesa, ou seja, uma educação que esteja ligada à vida dos camponeses e que aconteça nas comunidades onde vivem; lá onde moram, trabalham, divertem-se e celebram suas vidas. Ou seja, repensar, a partir dela, as políticas contraditórias de se esvaziar o campo, que começam cedo, desde o momento em que as crianças precisam sair de casa, na roça, para ir estudar nas escolas-polo das cidades.

Ora, a Educação começa pela garantia de escolas para todas as pessoas e para todos os níveis, devendo ser um elo vinculante e agregador nas comunidades (Görgen, 2017). A ideia de uma educação camponesa, por esse viés, constitui-se enquanto uma reafirmação da própria Educação do Campo, avigorando sua dimensão classista, contraproposta ao projeto de Estado, da Educação Rural.

Como prática educativa, algumas ações emergem na escola, porém, estas refletem o contexto territorial em que vivem os camponeses nesse território. Uma dessas práticas é a que está marcada pelo

painel de autoria de Jailson do MST de Pinheiros, no Espírito Santo. Trata-se de uma experiência artística exposta no Centro Familiar de Formação em Alternância Bley – CEFFA Bley a qual nos

apresenta parte desse contexto e evidencia a disputa territorial entre o agronegócio e a agricultura camponesa, demonstrando o papel da juventude organizada nessa luta.

Imagem 1 - Painel Juventude Organizada (MST-Pinheiros).



Fonte: Arquivo das autoras.

A imagem dá destaque ao território camponês e avulta elementos como a escola, a cooperativa e o posto de saúde. Ao centro, está a bandeira da organização Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES e da Via Campesina, ambos enxergados como possibilidades organizativas da juventude camponesa. A mística, a cooperação e os valores fundamentam, por meio de cadernos no canto esquerdo, junto à enxada, ao violão e ao chapéu de palha, o

patrimônio cultural camponês. Essa juventude, assim, pressiona o agronegócio (transgênicos, monocultura de cana e eucalipto e agrotóxicos, no canto esquerdo) com outra perspectiva de vida. O título da imagem “Juventude Organizada cultivando a liberdade na construção da sustentabilidade” traz um conjunto de conceitos; entre eles, a sustentabilidade, um termo muito associado também ao Paradigma do Capitalismo Agrário – embora com outro propósito –, e, ainda,

destaca a liberdade dos camponeses como o processo de construção de suas histórias.

O belo painel traz o cenário do território camponês, do campesinato, no qual a juventude tem protagonismo na disputa do território com o agronegócio, da terra como mercadoria e do espaço em seu aspecto meramente produtivo. A diversidade, por fim, igualmente destacada, é a marca da campesinação do território – diversidade de cultivos, de pessoas, de cores e de sentimentos. O território é vivo, dinâmico e se constitui de aspectos que valorizam a vida.

Educação do Campo e Pedagogia Camponesa

A noção de organização desse território e suas várias dimensões nos ajuda a pensar a origem do movimento de Educação do Campo como desdobramento da Educação Popular, articulada à negação da Educação Rural. Mas, por que tratar da Educação Camponesa? Esse não seria o projeto da Educação do Campo? Sim e não. Sim, porque a Educação do Campo agrega exatamente essa classe social, especificamente em luta pelo seu território. Não, porque a Educação do Campo, hoje, agrega um conjunto muito mais amplo de sujeitos: universidade, movimentos sociais, escolas campesinadas e tantas outras

experiências que constituem a Educação Camponesa.

O projeto educativo da Educação do Campo amplia territorialmente suas ações, a fim de dar conta das relações nos territórios, sem, porém, perder de vista as especificidades que a própria classe camponesa possui. Para o campesinato, a educação como política pública é condição essencial para se garantir a continuidade da produção da vida, ou seja, vincula-se ao território camponês, mas não se restringe ao contexto de escolarização deste.

Por isso, a Educação Camponesa passa pela formação dos sujeitos em seu território, e a escola integra apenas parte dessa caminhada; a vida se dá, também, no cotidiano do trabalho na roça, nas brincadeiras, nas festas, nos encontros diários e eventuais, na movimentação diária das camponesas e dos camponeses.

Aspecto fundamental da vida dos camponeses e das camponesas é a relação que eles/as desenvolvem com a terra no seu cotidiano. Nela os trabalhadores desenvolvem seus saberes específicos que envolvem o cultivo, a sementeira da terra, a colheita. Nessas atividades são mobilizados seus conhecimentos sobre a natureza e seus ciclos, advindos do exercício do olhar, da leitura dos indícios que ela lhes apresenta para interpretar os sinais da natureza, essenciais para o manejo com a terra destinada à plantação, à criação de animais que são os meios essenciais à vida dos/as assentados/as. Nessas atividades essenciais à reprodução da vida

material os/as camponês/as estabelecem relações com a natureza e com outros homens e mulheres, produzem cultura, representações acerca da vida”. (Batista, 2018, p. 4).

Esses laços e essa dinâmica de vida referem-se a algo genuíno da cultura camponesa. As escolas, nesse íterim, utilizam, muitas vezes, a experimentação, os trabalhos de campo e as atividades de trabalho prático como instrumento de elucidação das ideias impressas nos livros, nas cartilhas e nos manuais didáticos. Pensar, pois, a Educação Camponesa, ou mesmo a Educação do Campo, demanda uma sistematização e um trabalho no próprio território camponês, a partir dos anseios e concepções dessa realidade – incluindo, também, o diálogo com a produção de conhecimento científico, uma vez que a “a ciência existente hoje é um ativo esforço humano e social e só pode ser entendida como tal” (Shanin, 2017, p. 339), e, além disso, em nome do “progresso”, tem incentivado a leitura do desaparecimento do campesinato e, por conseguinte, favorecido a opressão e a dizimação dessas culturas.

A violência cultural vivenciada pelos povos camponeses nas escolas é notória até os dias atuais, mesmo com o avanço do reconhecimento do campo como espaço de vida; trata-se do movimento urbanocêntrico do mundo e da

mercantilização e pasteurização dos hábitos, dos costumes e de seus sujeitos. Assim, “simultaneamente a esse processo de formação e territorialização do campesinato, muitas famílias camponesas são expulsas, expropriadas, ou seja, são desterritorializadas” (Fernandes, 2012, p. 746).

A Educação Camponesa, ao contrário, fortalece e produz meios de viabilizar a territorialização camponesa para realização de seu grande desafio de “manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital” (Fernandes, 2012, p. 746), além de contribuir para a afirmação do trabalho familiar como modo de produção viável e autônoma.

Como adeptos do Paradigma da Questão Agrária, Martins (1983), Oliveira (1999), Fernandes (2015), Shanin (2008), Marques (2008a), Ramos (2015), ligados à tendência camponista, afirmam não haver definição ou conceito em que caibam os camponeses, já que a diversidade e a dinâmica histórica destes é imensa – mas, ainda sim, isso não os impede de se constituírem enquanto classe.

Em termos sociais, o camponês não é uma pessoa ou uma família, é uma coletividade, muitas vezes um grupo e – quando põe suas mãos – uma classe. Um conglomerado social cuja base é a economia familiar

multiativa, mas também daqueles que são parte, e, por seu direito, a ela pertencem, tendo funções não diretamente agrícolas, participam da vida comunitária e compartilham do destino dos agricultores. (Bartra, 2010, p. 11, tradução nossa)¹.

Essa coletividade tem em comum o trabalho familiar com múltiplas atividades, pelo que se formam como uma classe com interesses comunitários e coletivos. Pensar o campesinato implica pensar seu projeto de sociedade, diverso, mas com princípios que podem ser sintetizados na agroecologia. As tradições e o modo coletivo de estar no mundo da campesinidade, e a educação camponesa que se configura enquanto um processo de autorreconhecimento do campesinato como classe, reverbera, no Brasil, na formulação da Educação do Campo como movimento, como prática e como ciência.

Emerge, então, a noção de campesinar a escola, que consiste na apropriação da escola pela lógica camponesa, a partir da inserção desses interesses coletivistas, e a partir, também, da ótica da solidariedade. Quer dizer, a escola de educação camponesa a partir das demandas do campesinato.

A análise sobre as práticas e as formas de organização das escolas famílias agrícolas, no norte do Espírito Santo, indicou-se que as práticas escolares no território apontavam uma articulação

intrínseca entre escola e o modo de vida camponês, o que nos levou a indagar sobre a escolarização do campesinato, ou seja, uma forma de campesinidade da escola. É sobre isso que trataremos a seguir.

Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola?

O campesinato, como classe social e como modo de vida, seguiu, por muitas décadas, no Brasil, apartado dos direitos de escolarização, muito claramente direcionados para as classes sociais urbanas. E, ainda que esse direito fosse atendido, era de forma precária, somada ao demérito que se fazia da própria classe.

Essa questão educacional se articula com uma problemática da questão agrária, e, mirando-a pelo viés campesinista, é preciso superar a contradição trabalho-capital para a consolidação de uma Educação do Campo. Trata-se de uma utopia, de um horizonte de construção coletiva, que, voltada à superação dessa contradição, necessita da união entre sindicatos urbanos, sindicatos rurais, associações, movimentos sociais do campo e da cidade, desmanchando a dicotomia imposta pelo capital.

A emergência da necessidade coletiva do movimento camponês como projeto de sociedade permitiu às camponesas e aos camponeses organizados

delimitarem as razões sociais da necessidade da escola, de forma a respeitar e valorizar o campesinato em seu modo de vida. O projeto de escola (professores, estrutura, transporte e gestão) que discrimina e desvaloriza os saberes camponeses é uma violência cultural para com essa classe. Portanto, a Educação do Campo visa a apropriação e a (re)significação dessa realidade.

Não basta, pois, contextualizar essa escola para que se comunique com o campesinato, mas se torna necessário recriá-la de forma a pensar o mundo camponês e suas necessidades. Uma escola deve contribuir para a construção de horizontes críticos e de emancipação dessa perspectiva. Por isso, algumas experiências de Pedagogia da Alternância destacam-se como uma possibilidade por meio dos instrumentos pedagógicos, em especial o Plano de Estudo, que organiza todo o currículo da escola a partir da articulação entre a escola e a família por meio de entrevistas com os próprios núcleos familiares, com as comunidades e com as organizações sociais camponesas.

A família camponesa, assim como todas as famílias da classe trabalhadora, não tem disponibilidade de uma presença física constante na escola, então, sob a pedagogia camponesa, a presença se dá nos conselhos representativos e no cotidiano

escolar pela articulação territorial das famílias próximas, como é o caso do instrumento ‘contrato de formação’, que reúne, por território, o conjunto de famílias que decide os rumos da formação de seus filhos, comprometendo-se a participar desses processos.

A Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo, inicialmente ligada às Escolas Famílias Agrícolas e a uma rede religiosa denominada Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, vem se expandindo, de forma laica e comprometida, no norte capixaba pelo trabalho das organizações sociais ali presentes.

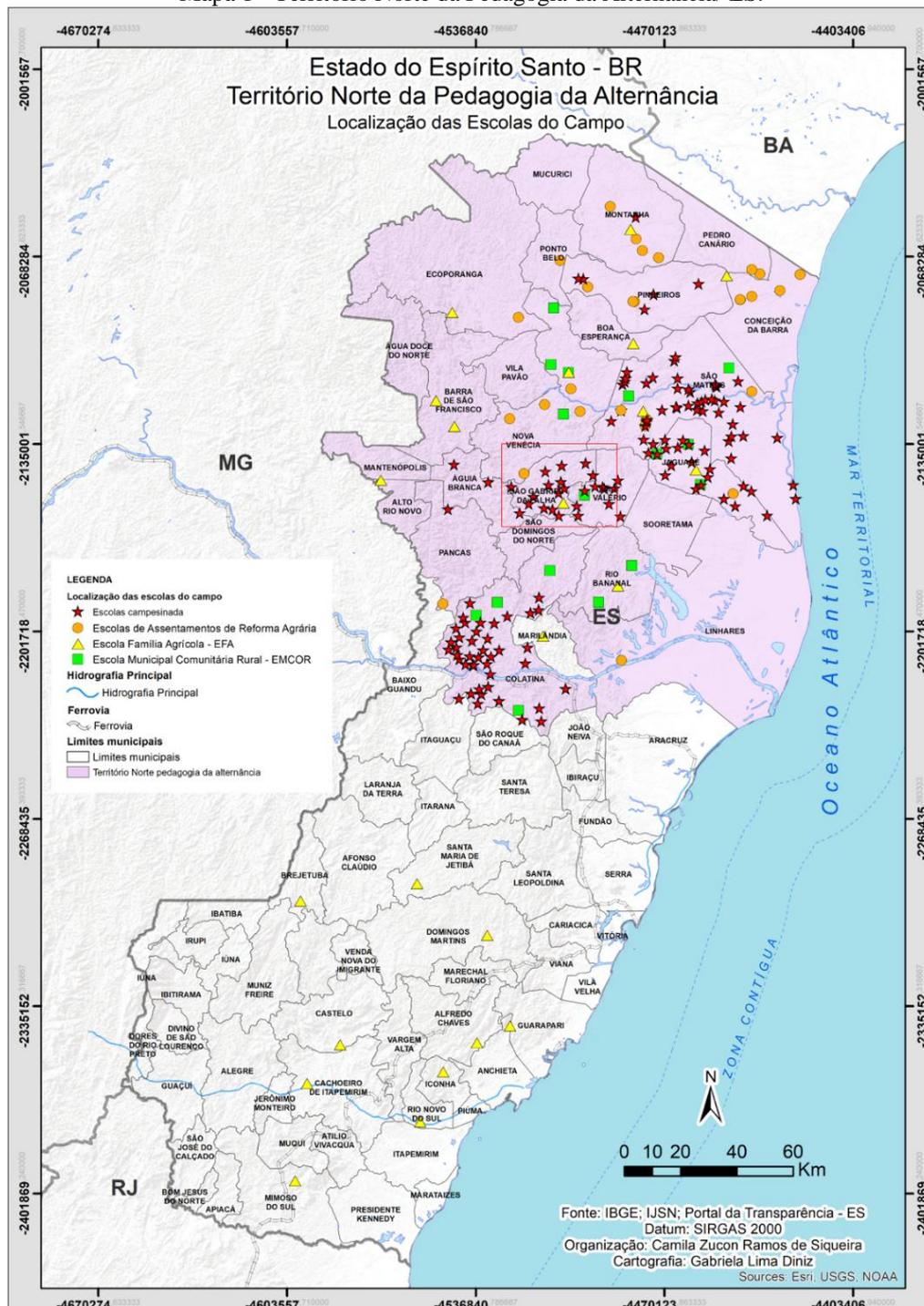
Indo além, tem-se inserido essa pedagogia em escolas públicas – municipais e estaduais, associativas, comunitárias e escolas de assentamento. O CEFFA Bley, ligado à rede MEPES e à RACEFFAES, tem sido um berço de difusão dessa pedagogia camponesa e funcionado como um centro territorial de formação em Alternância no território norte do Espírito Santo, contribuindo no processo de campesinar as escolas – leia-se inserir os instrumentos da Pedagogia da Alternância em escolas públicas.

Organizamos um mapa (Mapa 1) com a finalidade de demonstrar graficamente a existência do território

Norte das escolas do campo no estado do Espírito Santo. Embora a designação usual seja CEFFAs, as EFAs estão assim designadas para diferenciá-las dos demais

CEFFAs (municipais, comunitários e estaduais), os quais estão apresentados na legenda.

Mapa 1 - Território Norte da Pedagogia da Alternância/ ES.



Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

Uma das principais pautas da expansão da Pedagogia da Alternância para a rede pública no norte do estado – por ser compreendida como uma pedagogia própria e apropriada – é, principalmente, impedir o fechamento de escolas situadas no campo. Do mesmo modo, alça-se inserir a voz do campesinato no interior da escola por meio dos dispositivos pedagógicos da Alternância, motivo pelo qual essa campesinação vem se tornando uma realidade, como o mapa evidencia.

Bem verdade é que o fortalecimento da tríade terra, trabalho e família encontra diversos desafios para não se enfraquecer diante do constante avanço do agronegócio, que leva à desumanização do trabalho camponês. E, por isso, a escola tem se tornado o espaço a vivenciar a campesinidade como experiência de valor.

Portanto, diante das ofensivas do capital no campo, a escola pode ser um instrumento para campesinar as crianças, os jovens e os adultos, que, gradativamente, vão forçadamente se distanciando desse território, ainda que vivendo nele. A Educação do Campo se dá no campo e na cidade e luta pela autoafirmação dos povos, pois, somente um currículo que atenda ao campesinato pode, de fato, respeitar e defender criticamente seus territórios.

Referências

Altieri M. (2012). Agricultura familiar camponesa como patrimônio ecológico planetário. In Altieri, M. (Org.). *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável* (pp. 363-378). São Paulo: Expressão Popular.

Andrade, G. S., & Andrade, E. S. (2012). Historiando a pedagogia da alternância e a escola família agrícola do sertão da Bahia. *Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 6(2), 61-72.

Arroyo, M., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social no campo* [Coleção por uma Educação Básica no Campo]. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Bartra, A. (2010). Campesindios, aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. *Boletín de Antropología Americana*, 44, 5-24.

Batista, M. S. X. (2018). A Educação Popular do campo e a realidade camponesa. In *ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3377-int.pdf>.

Begnami, J. B. (2019). *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância* (Tese de Doutorado). Educação Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte.

Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: a metáfora da condição humana* (40a ed.). Petrópolis: Vozes.

Boff, L. (2016). Conflitos no campo, suas causas e possíveis saídas. In Canuto, A., et

al. (Orgs.). *Conflitos no campo: Brasil* (pp. 26-31). Goiânia: CPT Nacional.

Bombardi, L. M. (2011). Intoxicação e morte por agrotóxicos no Brasil: a nova versão do capitalismo oligopolizado. In Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – Nera. *Boletim Dataluta* (pp. 1-21). Recuperado de: http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/artigos/9artigosdomes_2011.pdf.

Bombardi, L. M. (2012). Agrotóxicos e agronegócio: arcaico e moderno se fundem no campo brasileiro. In Direitos Humanos no Brasil 2012: *Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-265). São Paulo: Expressão Popular.

Camacho, R. S., & Fernandes, B. M. (2017). Crítica a crítica ao Paradigma da Educação do Campo. *Práxis Educacional* 26(13), 49-73. Recuperado de: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6662/6470>

Carvalho, H. M., & Costa, F. A. (2012). Agricultura Camponesa. In Caldart, R. S., et al. (Orgs.) *Dicionário da Educação do campo* (pp. 32-40). Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Messonance.

Fernandes, B. M. (2012). Território camponês. In Caldart, R. S., et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 746-750). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão popular.

Fernandes, B. M. (2015). Políticas públicas e questão agrária: bases para o desenvolvimento territorial camponês. In Ramos, E. S. Filho et al. (Orgs.). *Estado, políticas públicas e território* (pp. 17-38). São Paulo: Outras Expressões.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs* (T. Burghgrave, Trad.). Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR.

Görgen, F. S. A. (2017). *Trincheiras da resistência camponesa: sob o pacto de poder do agronegócio*. Candiota: Instituto Cultural Padre Josimo.

Guhur, D. M. P., & Toná, N. (2012). *Agroecologia: dicionário da educação no campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Recuperado de: <https://ibge.gov.br/>

Marques, M. I. M. (2002). O conceito de espaço rural em questão. *Revista Terra livre*, 19, 95-112.

Marques, M. I. M. (2008a). A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista NERA Presidente Prudente Ano, 11(12)*, 57-67.

Marques, M. I. M. (2008b). Agricultura e Campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In Paulino, E. T.; F., & Fabrini, J. E. *Campesinato e Territórios em Disputa* (pp. 49-78). São Paulo: Expressão Popular.

Martins, J. S. (1983). *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político* (2a ed). Petrópolis: Vozes.

Oliveira, A. U. (1999). *A geografia agrária e as transformações territoriais*

recentes no campo brasileiro: novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto.

Petersen, P., & Caporal, F. R. (2012). Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil. *Agroecología*, 6, 63-77. Recuperado de: <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/160681>

Petersen, P., Dal Sóglio, F., & Caporal, F. R. (2009). A construção de uma ciência a serviço do campesinato: trajetória, desafios e perspectivas da Agroecologia nas instituições científico-acadêmicas Brasileiras. In Petersen, P. (Org.). *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro* (pp. 85-103). Rio de Janeiro: AS-PTA.

Porto-Gonçalves, C. W. (1989). *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto.

Ramos, E. S., Filho. (2015). O campesinato entre a segurança e a soberania alimentar”. In Ramos, E. S. Filho, et al. (Orgs.). *Estado, políticas públicas e território* (pp. 40-64). São Paulo: Outras Expressões.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês – trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.

Shanin, T. (2008). Lições Camponesas. In Paulino, E. T., & Fabrini, J. E. (Orgs.). *Campeinato e territórios em disputa* (pp. 23-48). Expressão Popular: São Paulo.

Shanin, T. (2017). *Marx Tardio e a via russa: Marx e as periferias do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular.

Silva, L. H. (2012). Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e

das Escolas Família Agrícola. *Educação em Perspectiva*, 3(1), 105-125.

Woortmann, E. F. (2004). O saber tradicional camponês e inovações. In Oliveira, A. U., & Marques, M. I. M. (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social* (pp. 133-143). São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra.

Woortmann, K. (1990). Com parente não se neguecia. *Anuário antropológico*. 87. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.

ⁱ En términos sociales, el campesino no es una persona ni una familia; es una colectividad, con frecuencia un gremio y – cuando se pone sus moños – una clase. Un conglomerado social en cuya base está la economía familiar multiactiva pero del que forman parte también y por derecho propio quienes, teniendo funciones no directamente agrícolas, participan de la forma de vida comunitaria y comparten el destino de los labradores.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 11/05/2020
Aprovado em: 05/09/2020
Publicado em: 17/10/2020

Received on May 11th, 2020
Accepted on September 05th, 2020
Published on October, 17th, 2020

Contribuições no artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Camila Zucon Ramos de Siqueira

 <http://orcid.org/0000-0003-0046-1950>

Maria de Fátima Almeida Martins

 <http://orcid.org/0000-0001-9244-3404>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Siqueira, C. Z. R., & Martins, M. F. A. (2020). Quando campesinato vira verbo: campesinar a escola!. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9157.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9157>

ABNT

SIQUEIRA, C. Z. R.; MARTINS, M. F. A. Quando campesinato vira verbo: campesinar a escola!. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e9157, 2020.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9157>