

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DEBATE PARADIGMÁTICO

BOFF, Leonir Amantino<sup>1</sup>  
CONTE, Isaura Isabel<sup>2</sup>

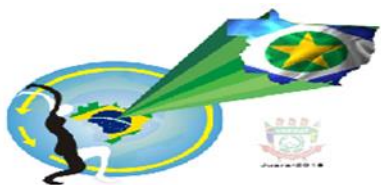
**Resumo** - Este artigo busca refletir a Educação do Campo na atualidade evidenciando o que fora desde a origem, tratando-se de uma identidade, aos conflitos e desafios postos frente a essa modalidade de educação desde sua institucionalização. Tratada como um novo paradigma evidencia desde o seu surgimento ambiguidades frente a questões como: institucionalização ou não; a centralidade do trabalho, mas, acima de tudo, outra perspectiva de trabalho; agricultura camponesa versus agronegócio e, epistemologia fundada no modelo de ciência moderna versus um campo de saberes múltiplos. Este artigo é produzido a partir de estudos e também de vivências e experiências com a Educação do Campo, tanto no contexto escolar quanto extraescolar. Destaca-se como relevante a continuidade, a potencialização e a ampliação dessa modalidade educacional, não somente para superar lacunas da falta de acesso, mas acima de tudo, em vista de um projeto de campo e de escolas no e do campo com saberes e conhecimentos pertinentes e não estranhos a seus sujeitos e alheios as suas comunidades.

**Palavras-chave:** educação do campo; escola do campo; paradigma; epistemologia.

Por meio deste texto pretendemos desenvolver algumas reflexões a respeito da Educação do Campo (EdoC), num contexto de debate paradigmático. Este, compreendido não apenas como um novo paradigma no campo educacional (FERNANDES; MOLINA, 2004), mas interconectando quatro principais campos, em condições de oposição, conflitos e contradições. Desde nossa compreensão, essas condições de oposição, conflitos e contradições se dão entre: a educação institucionalizada ao longo dos tempos versus educação popular e educação nos movimentos sociais; concepções de agricultura oriundas da revolução verde e agronegócio versus perspectiva da agricultura camponesa; divisão social rígida e valorização/valorização desigual do trabalho versus integração e valorização/valorização de práticas sociais não capitalistas; epistemologia das ciências modernas fundadas na perspectiva do controle e domínio hierarquizado versus a valorização da diversidade de saberes horizontalmente concebidos e estabelecidos. Para tais reflexões, partimos de estudos teóricos

<sup>1</sup> (UNEMAT/Sinop) - leonirboff@gmail.com

<sup>2</sup> (UNEMAT/Cáceres) – isauraconte@yahoo.com.br



e de experiências/inserção em educação do campo, seja em coordenação de processos escolares, seja em cursos extraescolares dos movimentos sociais<sup>3</sup>.

Antes de nos entranharmos no tema propriamente dito, tentaremos estabelecer uma compreensão acerca do conceito paradigma, já que compõe os fundamentos do que está sendo proposto. A ideia de paradigma surgiu com o pensador Estadunidense Thomas S. Kuhn. Embora o mesmo não tenha definido paradigma com rigor preciso, podemos “considerá-lo uma visão de mundo expressa numa teoria” (KNELLER, 1980, p.64). Expressa e estabelece os fundamentos e os elementos fundantes de uma visão de mundo e/ou de explicações válidas. É como afirma Kneller (1980, p. 64), “O paradigma, como um todo, determina que problemas são investigados, que dados são considerados pertinentes, que técnicas de investigação são usadas e que tipo de solução se admitem”.

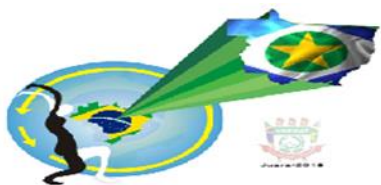
Seguindo a perspectiva de paradigma apresentada por Kuhn (2003), a Educação do Campo surge como novo paradigma educacional, e assim tratado, a partir das sistematizações de princípios e ideias gerais feitas nas Conferências Nacionais da Educação do Campo, em meados dos anos de 1990. Embora, seus princípios, ideias e práticas já estivessem contidas nas experiências educativas no MST, em algumas Escolas Família Agrícola e de outros movimentos. Nessa perspectiva Fernandes e Molina (2004, p. 56) afirmam que,

[...] construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade.

De certa maneira, a EdoC surge, ou poder-se-ia dizer, eclode em determinado período, nos idos dos anos 1990, insurgindo-se contra a educação rural, de, outra, ela é ancorada e oriunda dessa concepção de educação, mesmo como negação. Nesse sentido, o Movimento Por uma Educação do Campo e a própria obra de Caldart (2001) *Pedagogia do Movimento Sem Terra* trabalham e apontam essa contradição. De uma perspectiva, não se pode negar totalmente a educação rural, inclusive há de reconhecer que foi a maneira de alguma

---

<sup>3</sup> No caso, a inserção se deu em Movimentos ligados à Via Campesina Brasil e o acompanhamento e inserção em processos tidos de educação formal se deu junto à UNEMAT e Escolas da Educação Básica do Campo.



alfabetização e presença massiva de escolas no campo a partir da década de 1940. O que é apontado como crítica à educação rural é o fato de ela ter sido rasa, oferecida como mínima (basicamente escolas de primeiras letras) no campo, e seus currículos quase que totalmente descontextualizados e, por isso, a propositura vem a ser Educação do campo e não somente educação no campo.

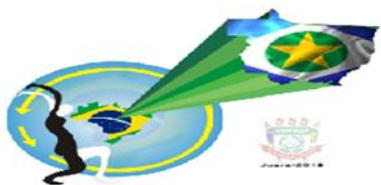
Com relação à institucionalização da educação, de maneira alguma a EdoC se colocaria contrária a essa possibilidade, visto que a luta apresentada, desde o início enquanto Movimento Por Uma Educação do Campo, exigia o compromisso assumido pelo Estado. Neste caso, há de se dar destaque às escolas itinerantes do MST no Estado do Rio Grande do Sul<sup>4</sup> desde a década de 1990 como precursoras de um tipo de escola pautada na autonomia pedagógica do Movimento, mas por outro lado, exigindo do Estado, legitimação da mesma enquanto parte de uma política pública educacional.

Desde nossa experiência e acompanhamento político pedagógico em um, dentre muitos cursos de EdoC, de maneira especial na turma Pedagogia da Terra II, desenvolvida no Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária entre os anos de 2003 a 2007, o que era evidenciado, é que a EdoC vinha sendo construída para superar a ideia de uma educação qualquer para o campo/meio rural. De modo especial em 2003 se davam os preparativos para a II Conferência Nacional da Educação do Campo, ocorrida no ano de 2004 e, a novidade da I, ocorrida em 1998 para a II, foi a aglutinação de outros movimentos populares, especialmente aqueles vinculados à Via Campesina/Brasil, mas também a Contag e a Fetraf.

Em relação aos debates realizados no âmbito da turma de Pedagogia II, evidenciava-se uma realidade em que o MST, devido a sua base e organicidade era o movimento com acúmulo sobre educação escolar e os demais: MAB, MPA, MMC e PJR, com experiências educacionais, sobretudo não escolares, em processos formativos diversos. O que estes movimentos tinham em comum, era a Escola Uma Terra de Educar, mantida pela Fundep (Fundação de Educação e Pesquisa da Região Ceileiro), naquele momento com sede no município de Ronda Alta (RS), como a única escola mantida por diversos movimentos

---

<sup>4</sup> A tese de doutorado de Isabela Camini, integrante do setor de educação do MST/RS apresenta um estudo aprofundado das escolas itinerantes, desde o seu surgimento no MST. A autora é considerada intelectual orgânica da Organização e se mantém pesquisando sobre o tema.

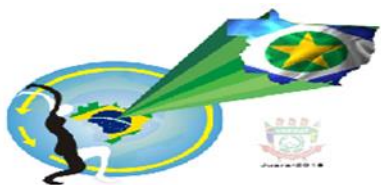


populares em se tratando da Via Campesina/Brasil. Essa Fundação deixou de existir como experiência escolar no ano de 2009. Durante seu tempo de ação, a mesma formava alunos em cursos técnicos em agropecuária (ecológica).

Assim, o debate trazido pelos movimentos e pastorais envolvidas, era sobre a educação não escolar ocorrida nos movimentos, que somava na concepção da EdoC. Um dos problemas apresentados era justamente o não reconhecimento desses cursos, muitas vezes conveniados por órgãos governamentais ou não governamentais frente à institucionalização da educação para fins de reconhecimento. De outro modo, nesses cursos a autonomia dos Movimentos com relação aos debates e reflexões técnico-político-pedagógico era total, dentro do proposto enquanto tema. Diante disso, o que se pode afirmar, é que a EdoC, desde sua origem dos movimentos populares não deixaria de lado a educação e os processos de formação ocorridos fora do âmbito escolar e universitário, e também a busca de seu reconhecimento formal. Para explicitar:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

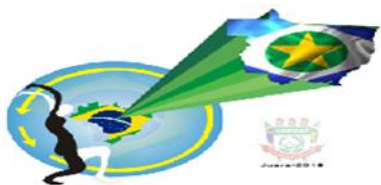
Na Educação Básica a EdoC tem numa de suas fontes originárias mais antigas as Escolas Família Agrícola surgidas no Estado do Espírito Santo, na década de 1960 (NOSELLA, 2007), e deste Estado, expandindo-se para os demais. As Escolas Família Agrícola construíram a Pedagogia da Alternância, desde sua origem na França e Itália (NOSELLA 2007; GIMONET, 2007), e que no Brasil vai ganhando contornos próprios, embora mantendo-se fiel aos princípios originários. Os instrumentais didáticos metodológicos da Pedagogia da Alternância permitiram integrar melhor os saberes e experiências das famílias camponesas e o conhecimento científico acadêmico próprio da instituição escolar, bem como a integração na organização de seus tempos-espacos. A lógica da organização institucional escolar passa a ser problematizada em dois fundamentos importantes: nos conhecimentos/saberes válidos e legítimos e na conformação dos tempos-espacos.



A partir da década de 1980 com o surgimento do MST, também surgiram as Escolas Itinerantes e as Escolas do MST, trazendo como processo formativo os conflitos ético-políticos, sociais e agrários do país. A formação humana e a capacitação (MATURANA, 2000) ganharam outros contornos e conformação nas instituições escolares organizadas pelo Movimento. A instituição escolar passa a ser um campo de disputa ideológica e organizacional, e que sinalizam processos diferenciados quanto à perspectiva de sociedade, de economia e de humanização a serem construídas. A formação humana e a capacitação técnica-científica não se assentaram mais em pretensões de neutralidade.

A partir da década de 2000, especificamente com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo (PARECER 36/2001 CNE/CEB) é que se tornou possível uma maior expansão da Educação Básica do Campo de modo generalizado em todo país. No Estado de Mato Grosso, tivemos a partir da segunda metade desta década experiências exitosas, em diversas regiões, e de modo especial na região Norte com as experiências das Escolas Estadual Ouro Verde, no município de Alta Floresta, e a Escola Estadual Terra Nova, no município de Terra Nova do Norte. Essas escolas, ao desenvolverem cursos de Ensino Médio na modalidade Integrado, em Agroecologia, construíram experiências riquíssimas, integrando as escolas às questões e problemas vivenciados pelas suas comunidades.

A Escola Estadual Terra Nova organizou sua proposta educacional através da Pedagogia da Alternância, acolhendo estudantes de outros nove municípios. Atendendo turmas em tempos escola e tempos comunidades de modo alternado, estabeleceu uma dinâmica mais integrativa entre os saberes, práticas e problemas oriundos das famílias e comunidades, com os conhecimentos científicos-filosóficos originários do meio escolar-acadêmico. Com isso, passaram a estabelecer outros sentidos e significados aos estudos e práticas escolares. As famílias e comunidades, por sua vez, passaram a atribuir outros sentidos e significados à presença escolar. Os estudos e fazeres escolares sempre têm um pensar e/ou problematizar direto ou indiretamente o universo familiar e comunitário, de modo que a escola ao pensar seu fazer, pensa ao mesmo tempo o mundo no qual está inserida. Ao mesmo tempo, contribui para a construção de um modo de ser e de viver nesse lugar.

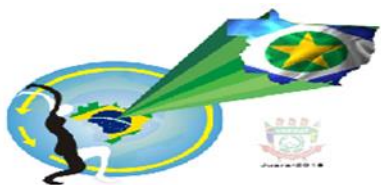


Na atualidade, em um sentido mais amplo, conforme é pontuado pela própria Caldart (2008), a EdoC tomou proporções com um grande número de cursos universitários, grupos de pesquisa e extensão, escolas e secretarias de educação pelo país a fora, entretanto, também houve e está havendo distanciamento daquilo que se pode conceber como concepção/identidade originária dessa modalidade de educação. Originalmente havia vínculo e a inserção profunda entre a EdoC com os movimentos populares junto a uma perspectiva outra de desenvolvimento do e para o campo, contrapondo o agronegócio e o chamado agronegocinho na agricultura familiar. Logicamente, quando tomada como programa ou mesmo como política pública, sofreu e sofre interferências das mais diversas formas dos interesses que permeiam todas as políticas públicas.

Conforme já afirmado, a EdoC vai expor e busca superar, em sua proposta/identidade original, uma concepção de desenvolvimento local, articulado a esferas maiores, colocando em xeque a chamada revolução verde, apontando os desastres causados por esse modelo de agricultura dependente de insumos químicos. Além desse fato, na proposta da revolução verde, em sua perspectiva de mecanização está contida a expansão de áreas com trabalho mecanizado e com isso, a expulsão de populações do campo, que foram obrigados a migrar, por serem sobrantes ou não adaptados no “novo” regime de produção em maior escala e com outro tempo, forçado pela lógica do mercado.

A EdoC, enquanto perspectiva paradigmática, defende um modelo de campo que cultive as diversidades de riquezas presentes, desde a biodiversidade aos grupos étnico-raciais e culturais. Assim, o campo não se tornará homogêneo e simplista, e sim complexo pela gama de diversidades presentes, e sempre em processo de cultivo. A visão paradigmática construída de campo, primeiramente é de ser rico pela sua diversidade de povos, um campo portanto povoado, e igualmente rico em diversidades biológicas e de produções culturais. Nesse aspecto é que encontra-se a importância de haver escolas no campo e, acima de tudo com compromisso e valorização dos povos e populações locais, sejam camponesas, quilombolas ou indígenas; do campo, das águas e das florestas.

É nessa perspectiva que Fernandes e Molina (2004, p. 58) indicam que em certo sentido, os componentes paradigmáticos são forças propulsoras de sustentação e desenvolvimento do modelo em curso ou a ser construído.

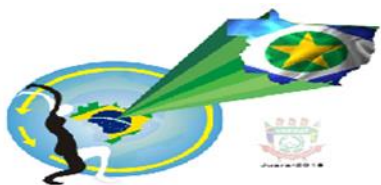


O paradigma acaba sendo co-gerador do sentimento de realidade. Ao excluir, ele cria outro sistema de ideias e com isso um outro mundo para que os sujeitos pensem que é este mundo a única saída. O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas.

Não é por acaso então, que a ausência de uma política que construa instrumentais de logística para a agricultura camponesa e a pressão do capital com sua logística sufocadora e globalizante, vem fazendo nestes últimos anos, muitos agricultores familiares e camponeses, na região Norte de Mato Grosso, arrendar suas terras por oito ou dez anos, e migram para as cidades e vilarejos mais próximos. E nesses lugares, instaura-se as plantações extensas de monoculturas, fundados na lógica oriunda de um modelo da revolução verde, atualmente traduzido no agronegócio. Nessa lógica de produção força-se o esvaziamento do campo, de maneira especial pelos jovens e mesmo por famílias inteiras em busca de melhores perspectivas. Nessa perspectiva, não faz sentido ter ou manter escolas do campo, se os sujeitos que a frequentam são forçados a deixá-la e, é nesse sentido que a EdoC firma-se em função da agricultura camponesa e não do agronegócio.

Ao que é perceptível, pelo fato de acompanharmos reflexões e proposições sobre a EdoC, desde os movimentos populares, aparece com ênfase, no debate dessa modalidade de educação o antagonismo entre o agronegócio atual e a agricultura camponesa. Fernandes e Molina (2004) escrevem um texto-documento sobre *O campo da educação do campo* destacando as divergências entre esses dois setores em disputa ao que se refere ao rural brasileiro, sendo que chamamos atenção exatamente para a importância de entendermos essa oposição ao fazermos educação nas escolas do campo.

Pode-se partir da denúncia do que fora a educação rural com relação a não consideração dos camponeses e camponesas como sujeitos de história, de cultura e de direitos, inclusive, acesso à terra, conforme bem sublinha Arroyo (2004). A partir disso, de dar-se conta da falta de escolas de qualidade; falta de acesso somado à viabilidade de permanência por parte dos educandos (as) do campo, foi construída a EdoC vinculada a um projeto de campo e de país, enfatiza Caldart (2004). Nesse aspecto é que se afirma que o campo da



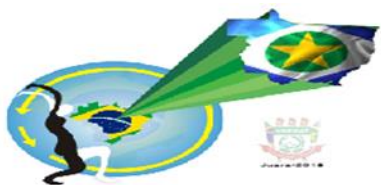
educação do campo não convive harmoniosamente com o agronegócio, tampouco com perspectiva do agronegócio disfarçado de agricultura familiar/camponesa.

Nesse sentido, uma das principais disputas está no domínio e acesso a terra/território para que as populações e povos do campo consigam continuar existindo e vivendo em condições dignas no campo e, não servindo ao agronegócio. A outra disputa está no campo das políticas públicas de financiamento agrícola, tanto ao que se refere à base de produção, quanto ao que se refere aos meios logísticos de estocagem, transporte e comercialização. As lógicas do agronegócio não se harmonizam com as lógicas da agricultura camponesa. Por isso, a EdoC não pode ser mais uma vez, arremedo de um projeto de campo que é voltado contra si mesma, sua legitimidade e de seus sujeitos.

Na atualidade, há um aumento do número de cursos oferecidos em âmbito de graduação e especialização em educação do campo em todo o Brasil, vinculados a Universidades públicas, Institutos Federais, mas também instituições privadas. Ainda não temos pesquisa suficiente sobre todos os cursos oferecidos via editais e convênios, mas, colocamos aqui questionamentos acerca da qualidade desses cursos no aspecto da formação técnica e humana, visto que boa parte deles está sendo feito à distância. Podemos perguntar: como é a proximidade e a inserção dos movimentos populares na concepção de educação do campo oferecida? Os cursistas, em geral professores das escolas do campo conseguem se qualificar e entender o sentido da EdoC, as disputas de concepções que a permeiam por meio dessa formação à distância? Conseguem qualificar-se no sentido da escrita acadêmico-científica? Ou... mais uma vez se oferece algo raso, com custo mais baixo para o campo, como fora a educação rural? Não seria, de no mínimo se fazer o esforço de proporcionar a esses professores educação do campo em regime de alternância?

Outra percepção que temos a partir de nossa inserção, é que como área do conhecimento específico nas escolas de EdoC, oferece-se atualmente Ciências Agrárias. Aos debates que temos tido acesso sobre essa incorporação apontam uma situação em que na maioria dos casos, os professores não são preparados para atuarem e, no caso do Estado de Mato Grosso, em geral, esse trabalho é realizado por profissionais interinos. Isso gera uma condição de insegurança para eles próprios e, de outra maneira, assim que podem se efetivar em outras perspectivas educacionais ou não, o fazem, ocasionando assim, grande rotatividade.



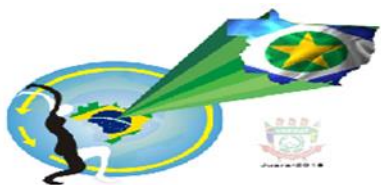


Outra pergunta que fica: que condições estão tendo as escolas do campo, dita de EdoC no que tange a saberes e conhecimentos próprios dessa modalidade de educação? Qual a preparação dos profissionais? Qual a participação das comunidades ao fazer educação do campo com sentido para seus sujeitos, de forma especial aonde essas escolas não estejam vinculadas a movimentos populares? Qual a qualidade e a especificidade dos materiais didático para se potencializar a EdoC?

Em face a estes questionamentos sobre qual EdoC está sendo construída, não poderíamos deixar de enfatizar a relação dessa educação com a perspectiva de trabalho. Caldart (2001) ao tratar da pedagogia do Movimento Sem Terra vincula à educação, uma matriz de trabalho não separada da cultura dos camponeses e camponesas, sendo que essa concepção permeia a concepção de EdoC, inclusive em documentos oficiais como no Parecer 36/2001. Nesse aspecto é que o debate e as práticas de trabalho, em seu sentido emancipador, devem se fazer presentes nas escolas do campo: um trabalho não baseado na segregação social, tampouco na segregação ser humano versus natureza, como se o primeiro tivesse que vencer, superar e expropriar a segunda, como se não fosse parte da mesma. De outro modo, sabe-se que a relação trabalho-camponês não é romântica devido a dependência da natureza e a necessidade de sustento.

A natureza, diferentemente do que já foi pensado, nem é inesgotável quanto a sua abundância, nem é ilimitada quanto à sua capacidade de suportar a ação humana de forma indiscriminada sobre ela. Os sinais de esgotamento se manifestam de muitas maneiras, e o trabalho humano fortemente orientado pela perspectiva de domínio e de controle já perdeu em muito seu sentido, por isso precisa ser reorientado pela perspectiva mediadora de equilíbrio e reequilíbrio com as fontes da natureza, num sentido. Noutro sentido, também precisa ser buscada nas inter-relações humanas do trabalho, para reequilibrar o masculino e o feminino, principalmente em relação à valorização/valoração do trabalho. O trabalho feminino nem deve ser considerado menos importante, nem menos valorado economicamente falando. Tampouco os setores de trabalho devem ser aprioristicamente demarcados para qualquer dos sexos.

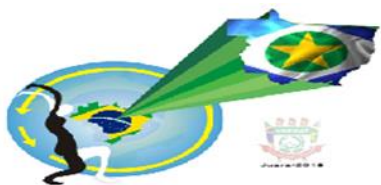
A Escola Estadual Terra Nova vem desenvolvendo um trabalho pedagógico significativo nesse sentido. A organização das atividades por setores, onde grupos mistos



coordenam tais atividades, poderá ajudar significativamente na resolução do problema apontado acima. Isso porque, a partir dessa dinâmica, meninos ajudam na cozinha na preparação dos alimentos, na preparação do refeitório, na limpeza da cozinha e do refeitório, dormitórios, salas de aula, etc, e igualmente as meninas poderão ajudar nas atividades de produção, seja na horta, seja na lavoura, seja no manejo dos animais. Meninos e meninas misturam-se nas mesmas atividades, garantindo assim a participação do olhar feminino e masculino no desenvolvimento das atividades e na resolução de seus problemas. Ao mesmo tempo, a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura que valorize/valore igualmente o trabalho dos homens e das mulheres. Esta outra lógica de relação com a natureza e entre os humanos implicará a construção de outra epistemologia.

Um aspecto não tratado diretamente ainda, conforme anunciamos no início do texto é relacionado à epistemologia, ou seja, ao produzir e reproduzir práticas e conhecimentos (ou ambas as coisas) ao fazer Educação do Campo. Trata-se de fazer o contraponto à educação rural, ao agronegócio e frente a um regime de trabalho no campo que descaracteriza a autonomia das famílias camponesas, logicamente, está-se tratando de um paradigma com outra epistemologia, negando em grande medida a concepção advinda da ciência moderna. Arroyo (2004) enfatiza que os saberes das comunidades deverão estar no cotidiano da educação, com outros formatos pedagógicos e didáticos do que normalmente são encontrados nas escolas. Assim, o autor, parafraseando Dom Tomás Balduino enfatiza que os saberes dialogam e vem das experiências do trabalho (camponês), o qual em geral é coletivo. Nesta mesma epistemologia, terra é mais que terra, produção é mais que produção, porque produz gente.

Arroyo (Op. Cit., p. 82) diz mais: “as escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis”, por isso a EdoC traz o sentido da memória e da cultura junto ao saber (técnico-científico). Em nosso entendimento, aí se daria um outro sentido de ciência, sublinhando a construção de ciência e cientificidade desde o campo e seus saberes ancestrais e milenares. Tratar-se-ia de uma ciência compreendida, na descrição de Bronowski (1977) como ordenação das experiências, o que para Santos e Menezes (2011) seria a ecologia de saberes, compreendida como conhecimento e ignorância ao mesmo tempo, mas um significado de estar em busca de uma ciência que ajuda o povo a viver melhor.

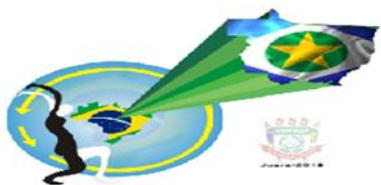


A Escola do Campo colocada no interior desse complexo debate paradigmático constitui-se numa visão construtiva praxica, ao mesmo tempo numa ideia-valor, em que a proposta educacional a ser construída e vivenciada deverá ser na forma participativa-colaborativa-solidária-cooperativa com a comunidade. A comunidade, nesse sentido, não é vista apenas como a receptora dos cidadãos e cidadãs formadas pelas Escolas. A comunidade é antes de tudo o lugar físico-social-afetivo-cultural em que a Escola é acolhida e com a qual, constrói-desenvolve-vivencia sua destinação. Por isso, a Escola não se vê, nem é tomada como algo a parte, e sim, como um organismo vivo integrador desse pequeno universo vivido e convivido, inclusive em relação com um universo cultural-social-político-econômico bem mais amplo (BOFF, 2014).

Uma epistemologia que possa orientar tal perspectiva educacional deverá ter seu assento em uma base ecológica. Isso porque, partimos da compreensão que o viver é sempre um conviver, porque nunca estou totalmente só, mesmo quando pareço estar só, sendo eu mesmo. E por isso, educar para o viver-conviver autenticamente complexo nunca é um educar para um Si mesmo exclusivo. É um educar, ao mesmo tempo, para Si, para o Outro, para a sociedade e para a natureza. Cada pessoa, ao dar destinação a própria vida, em qualquer perspectiva que a tome, se relaciona-inter-relaciona, se depara, se orienta e se debate, em Si mesmo, com o Outro, com a sociedade, com a natureza e com a cultura. O sujeito aqui não é um sujeito solipsista, mas um sujeito envolto no coletivo e, em última instância, é um sujeito coletivo. O saber do mesmo modo não nasce de uma razão individual, mas das relações dos humanos coletivamente organizados em relação com a natureza, reencontrando-se constantemente com a própria cultura e com outras culturas.

Em uma linha de pensamento mais orientada pela espiritualidade, Teilhard de Chardin (1978, pp. 56-57), ao explicar o sentido da utilização do conceito “complexidade” na nota 28 do livro “Mundo, Homem e Deus”, afirma que, “na ordem natural dos seres, um é inseparável do outro; um não vai sem o outro; e isso pela simples razão de que um aparece essencialmente em seguida a uma síntese do outro”. Afirma ainda, que no “estofa do universo”, há espírito-matéria como unidade composta presente em todas as realidades, “simultaneamente, irredutíveis um ao outro”.

Fritjof Capra (2006, p. 29), ao propor a substituição do paradigma moderno cartesiano, em que “as raízes são a metafísica, o tronco a física e os ramos são todas as outras ciências”,



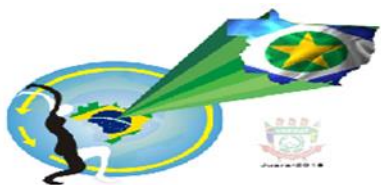
por um paradigma ecológico, no qual “a vida se encontra no seu próprio cerne”, considera um equívoco tratar desses universos separadamente, e de que seus resultados podem ser trágicos e irreversíveis. Aliás, Capra (Op. Cit.) considera equivocada tratar separadamente o mundo social, do econômico, do político, do biológico, do físico-químico, e do espiritual. Para Ele, o universo é uma teia e a razão desta, a vida, e a vida perpassa todas essas composições do universo.

Em uma perspectiva semelhante, também Sousa Santos (1989) vincula o sentido epistemológico, a um tipo de conhecimento mais relacional e vivo, menos racionalizador analítico. Não mais orientado por critérios aprioristicamente determinados, mas pela vigilância sensível das implicações que os entendimentos e as compreensões têm, com o agir humano no mundo, em convivência com os outros humanos e os outros seres. Um tipo de conhecimento que se aproxime mais da sabedoria, que exigirá uma segunda ruptura epistemológica, o reencontro da ciência com o senso comum, no sentido da construção de um conhecimento fundado no “bom senso”, na “prudência” e na “pertinência”, que possa participar de um viver-conviver “decente”.

## EDUCATION FIELD: A PARADIGMATIC DEBATE

**Abstract** - This article seeks to reflect the Rural Education nowadays showing what was from the origin, treating it of an identity, to conflicts and challenges ahead put to this type of education since its institutionalization. Treated as a new paradigm highlights since its emergence front ambiguities questions such as: institutionalization or not; the centrality of work, but, above all, another perspective of work; peasant agriculture versus agribusiness and epistemology founded in modern science model versus a field of knowledges multiples. This article is produced from studies and also experiences and experiments with Education Field, both in the school context as extraescolar. Stands out how relevant the continuity, the enhancement and expansion of this educational modality, not only to overcome gaps of poor access, but above all, in view of a field project and schools and in the field with knowledges and expertise relevant and not strangers to their subjects and another's to their communities.

**Keywords:** field education; school field; paradigm; epistemology.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86.

BOFF, Leonir Amantino. **Educação do Campo no Portal da Amazônia**: entrelaçamentos ético-político-estéticos. 159, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

BRONOWSAKI, J. **O Senso comum da Ciência**. Tradução de Neli Ribeiro da Silva. Belo Horizonte; Itatiaia, 1977.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.147-160.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

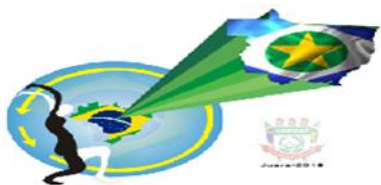
CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum**. Tradução Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. – São Paulo: Cultrix, 2006.

CHARDIN, Teilhard de. **Mundo, Homem e Deus**. Tradução José Luiz Arcanjo. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por Uma Educação do Campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.



KNELLER, George F. **A Ciência Como Atividade Humana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MATURANA, Humberto. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parecer 33/2001**. Brasília, 2001.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância**. Tese de Mestrado. Brasília, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

Recebido em: 23/11/2015

Aprovado em: 25/11/2015