

CGO

CURSOS GRÁTIS ONLINE

| EDUCAÇÃO DO CAMPO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4
2- A QUESTÃO AGRÁRIA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROJETOS EM DISPUTA	10
3- MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS/ ESCOLARES	30
4- LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	37
5- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E RELAÇÃO COM CULTURA E OS SABERES PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DO CAMPO	41
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

O presente curso tem como objetivo a Educação do Campo no contexto da educação brasileira, tecendo questões históricas, políticas e legais.

A Educação do Campo foi historicamente pensada a partir da relação entre educação e trabalho, ou seja, o trabalho (ontológico) do homem do campo vinha como condição primeira para a construção de uma formação que tenha como objetivo suprir as necessidades concretas dos seus próprios sujeitos.

É a partir dessa premissa que temos como objetivo nesse artigo levantar questões em torno da relação entre educação e formação e o paradigma de Educação do Campo. Pensando principalmente qual a formação, que as políticas de reformas educacionais para as áreas rurais, vêm implementando no campo no Brasil.

E a forma pela qual elas vêm transformando a Educação do Campo apenas na oferta de escolas no campo e em uma forma de reduzir as taxas de analfabetismo, se distanciando assim das premissas iniciais da proposta educativa desse paradigma, ou ainda mais, se utiliza dele como um *slogan* para trazer uma formação distanciada da realidade desses sujeitos e com interesses próprios do capital. Para isso, partimos de um retorno aos clássicos como Gramsci e Lukács ao repensar a relação educação e formação tendo como mediação o trabalho. Também traçamos premissas em torno da Educação do Campo e a dupla faceta do Estado por meio das políticas sociais neste âmbito. E, por fim, inserimos o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, como o modelo de formação que vem sendo implementando pelo Estado, ao pensar a educação para o campo no Brasil.

1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A separação entre escola e trabalho, ou entre educação e formação, se constitui em uma das causas de um processo histórico que condiciona a forma de submissão do trabalhador às ordens do capital. Ou seja, a educação que distancia “educação e trabalho” é uma educação que subordina, que não emancipa, e que se erige em condição fundamental para a ampliação do capital.

A separação do homem e dos meios de produção aliena o trabalho e estrutura a sociedade de classes, essa separação sintetiza um processo maior que procura também a redução da autonomia humana em múltiplos âmbitos. Na separação que se aprofunda historicamente entre viver, aprender e trabalhar, os mecanismos de dominação do capital se ampliam. Como aponta Antunes (1999) “um sistema de mediações de segunda ordem sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de primeira ordem” (p.19). Isto é, as mediações de primeira ordem, como a reprodução biológica, o intercâmbio com a natureza, os sistemas de trocas, a configuração de um sistema de reprodução social, a alocação racional de recursos ou as formas de regulação social “cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal” (ANTUNES, 1999, p.19), foram subjugadas pelo sistema de mediações de segunda ordem, essencialmente, capital, trabalho e Estado, que promove o valor de troca acima do valor de uso (p.21-24).

Enquanto o trabalho que forma as mediações de segunda ordem consiste em um trabalho abstrato, submetido e fonte de hierarquia, um trabalho que subjugava a reprodução biológica ou o intercâmbio com a natureza, a compreensão de trabalho que constrói nossas reflexões neste texto é o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, o trabalho que é sentido de vida, o trabalho que o homem se reconhece nele, distante da alienação e da mercantilização do sistema capitalista. O trabalho que é troca entre o homem e a natureza, em um processo dialético onde o homem ao transformar a natureza se transforma a si mesmo (MARX, 1983).

No entanto, cabe à educação a tarefa de permitir aos indivíduos, por meio de metodologias e técnicas, a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores

necessários para se tornarem membros do gênero humano (TONET, 2008). Já a formação é a forma pela qual o gênero humano se apropria desses conhecimentos, é também o resultado final desse processo.

Sendo assim, toda educação oferece um tipo de formação para os sujeitos para qual ela é ofertada. E esse conjunto de técnicas e metodologias, que podem estar fundamentadas por meio do material didático ofertado, por meio das diretrizes direcionadas, por meios dos planos políticos-pedagógicos, por meio das correntes de pensamentos que direcionam as ideologias prévias dessa educação, elas indicam o caminho que essa formação deve tomar em cada educação.

Ou seja, uma educação ofertada no campo ela pode ser para uma formação integral humana e assim a revalorização do trabalho do camponês, pode ser para a emancipação humana e a recriação e resistência do homem do campo por meio dos seus saberes. Mas, pode ser também, para a formação do trabalho abstrato garantindo mão de obra barata para a inserção precária no mercado, para a manutenção do “exército de reserva”, para a alienação e a manutenção da ordem vigente, entre outros.

Sendo assim, analisar que tipo de formação vem sendo ofertada pelas políticas públicas nos diferentes espaços educativos do rural no Brasil nos ajudará a entender de que forma elas contribuem ou não para a construção de uma educação que vem sendo fruto de mobilização no campo brasileiro desde finais da década de 1990, a Educação do Campo. Educação a qual tem como base a formação humana com vistas a valorização dos sujeitos no campo, a partir de suas próprias práticas, que nada mais é do que o trabalho do camponês e sua relação direta com a natureza, o trabalho ontológico.

É importante retomar que o trabalho tem sido a mediação entre educação e formação ao longo dos tempos, assim como também é retomado pela proposta da Educação do Campo. Pois a educação no meio rural historicamente veio imbricada de propostas de formação para algum tipo de trabalho, seja ele o trabalho abstrato, aquele que subjuga o trabalhador às ordens do capital, ou o trabalho ontológico, aquele que liberta o homem por meio da relação de troca harmônica com a

natureza, que o resignifica enquanto homem. E a formação que têm como base esse trabalho ontológico, é a formação humana.

Porém, o conceito de formação humana, nem sempre foi entendido dessa forma. Na cultura greco-romana clássica, e em toda Idade Média, a formação humana era entendida como a forma ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida. Era inteiramente deixada de lado nesse processo de formação humana a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza. Sendo esse direito de muitos poucos cidadãos, pois aquelas pessoas que trabalhavam, que realizavam essa transformação com a natureza eram considerados seres inferiores e impossibilitados de obterem tal formação, sendo assim a formação humana era voltada àquelas pessoas, que não precisando trabalhar, se dedicavam apenas ao desenvolvimento das atividades de cunho espiritual (TONET, 2008).

Com o advento do capitalismo houve uma profunda mudança na ideia de formação humana. O trabalho passou a ser a atividade principal, não o trabalho criativo, ontológico, mas sim, o trabalho como simples meio de produzir mercadorias. Marx, e outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, na busca de relutar contra esse tipo de formação, que tinha como centralidade o trabalho para a produção de dinheiro e de mercadorias, porém reconhecendo a centralidade do trabalho ontológico para a formação humana daquela época, construíamos fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção encontra-se, segundo Tonet (2008) “exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social” (p. 11).

Tomando como ponto de partida o trabalho considerado como o ato ontológico primário do ser social, Marx constata que o ser social humano, aquele que vive em sociedade, não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. Desde que esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade (TONET, 2008). Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão, nem

de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social. Assim a formação humana em sociedade é determinada pela relação de troca entre homem e natureza, por meio da práxis humana, a qual geraria o desenvolvimento integral do homem, espiritual, cultural e humano.

Porém, a sociedade capitalista burguesa, ao se apropriar desse novo conceito de formação humana, a formação humana integral, elaborado pela teoria marxista, também inclui nessa formação, a preparação para o trabalho abstrato. Assim na sociedade burguesa uma escola ou um curso de formação integral teria que ter como base a formação de mão de obra para o capital, resignificando assim o conceito de formação humana integral, porém se utilizando do mesmo nome, para o transformar em uma formação do ser humano em mercadoria apta a reproduzir os interesses do capital.

Assim, a conceituação da formação integral do ser humano, elaborada por Marx e desenvolvida por outros pensadores marxistas como Gramsci, se tornou uma impossibilidade absoluta na forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Isso porque uma formação humana integral, nos preceitos da teoria marxista, propiciaria ao ser social humano, o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então a formação integral implica emancipação humana. Porém, tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir membros plenos do gênero humano emancipados (TONET, 2008).

Assim, em tempos e espacialidades distintas, o capital se apropriou desse sentido de formação que a educação possui e a transformou em diferentes formas de subordinação do homem, tendo essa educação, por meio da formação que ela oferta, em cada sociedade o seu papel. Ora não chegando até os trabalhadores, ou chegando de forma precária, ora chegando de forma subordinada ao capital, a

formação teve seu papel fundamental na separação do homem/natureza ao vir consorciada ao trabalho abstrato.

No Brasil, a educação formal que chega de forma evangelizadora (cristã) com o objetivo de “amansar” os índios, nossas comunidades originárias, os separa, sempre que possível, do seu sentido pleno de relação com a natureza, não só mediante o trabalho alienante (em regime escravo ou não), mas também mediante a negação de seus cultos e suas cosmovisões sustentadas nessa relação.

O desenvolvimento desigual/contraditório/combinado 2 do capitalismo no meio rural no Brasil desde os primórdios distribuiu de forma desigual para os povos do campo não só a terra, mas também outros direitos sociais, entre eles a educação. A educação para o campo por muito tempo foi esquecida, colocada em segundo plano, ou utilizada para a mera formação para o trabalho, entendido como valor de troca, construindo, ao mesmo tempo, uma massa de mão de obra barata, semi-escrava, e uma mão de obra tecnicamente especializada com a modernização do campo das décadas de 1960 à 1990.

Assim, o sentido de formação que a educação ofertada para campo veio tomando foi o de formar para a ampliação do próprio capital. Em uma busca incessante de mão de obra disponível para a maior extração de mais valia e a manutenção da ordem vigente no campo, a grande concentração de terras, a exploração das terras e da natureza para a exportação e a grande desigualdade social.

No entanto, na década de 1990 surge no campo uma proposta educativa que ganha fôlego a partir das iniciativas de mobilização dos movimentos sociais no campo em finais desta década no Brasil, na busca por uma educação que formasse esses sujeitos para, e a partir de, sua própria concretude. Ou seja, é a revalorização do camponês e dos seus conhecimentos, que só por meio de uma formação humana integral ela seria obtida.

Hoje, a Educação do Campo também é construída por uma rede de pesquisadores e instituições que vem traçando um perfil de formação para essas práticas para além dos movimentos sociais, com o intuito de abranger a complexidade dos sujeitos do campo hoje no Brasil, com isso construíram diretrizes e normas que, por vezes, se

diferencia da Educação do Campo construída pelos movimentos, porém, na maioria das vezes, caminham juntas para alcançar objetivos comuns.

2- A QUESTÃO AGRÁRIA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROJETOS EM DISPUTA

A Educação do Campo existe, pelo menos enquanto projeto de movimentos sociais e de grupos acadêmicos desde o final dos anos 1990. Entretanto, o real significado deste fenômeno ainda é pouco debatido, como já apontou Oliveira (2011, 2012, 2013). Segundo o autor, tal afirmação era possível dada a rarefação de trabalhos que ultrapassassem o fenomênico e o laudatório nos estudos deste campo, cujo real entendimento, ainda estavam por ser descortinado.

Felizmente a história não para e, nos últimos tempos, tem aparecido estudos que se propõem colaborar com o esforço no entendimento da denominada “Educação do Campo”. Dentre estes merecem destaque, os estudos de Vendramini (2009), Santos (2011) e Bogo (2013). Assim, parece que a academia brasileira está se interessando em estudar mais profundamente o tema. É com este intuito que se apresenta o presente artigo. Especificamente procura refletir sobre os diferentes projetos de Educação do Campo que disputam o ideário e as lutas dos agricultores atualmente no Brasil. Para isto, na primeira parte apresenta a situação e o movimento atual presente no meio rural brasileiro, bem como as consequências delas sobre sua população, a partir de dados referentes à produção, internacionalização das cadeias produtivas e emprego. Na segunda parte é feita uma revisão da questão agrária e é apresentado o real sentido de seu atual gerenciamento, ou seja, daquilo que o Estado Federal no Brasil tem denominado de reforma agrária integral e sua relação com a institucionalização das políticas Educação do Campo. Assim, na terceira parte são apresentadas as perspectivas atuais acerca da Educação do Campo, dividindo estas em três grupos: o do capital, articulado ao Estado, claramente vinculada à necessidade de capacitação da força de trabalho para a acumulação capitalista; aquele de boa parte da academia que dá ênfase à diversidade do campo, privilegiando as particularidades sem explicar sua conexão com o universal; e um terceiro, que articula a Educação do Campo às lutas sociais, pensando o campo/sociedade como totalidade estruturada, comandada pelos interesses burgueses, que demanda transformação social profunda. Assim, com base em

estudos e dados secundários de produção e população, principalmente, o artigo apresenta relações destas perspectivas com a situação atual no campo brasileiro, bem como com as propostas para seu gerenciamento, ou seja, com a questão agrária e a busca de formas de continuidade ou ruptura das formas capitalistas de produção e vida no campo. Finalmente, conclui que a perspectiva de uma Educação do Campo que propunha a transformação social via alterações profundas na estrutura do meio rural brasileiro vem perdendo espaço na medida em que se expande a lógica do capital no campo.

ELEMENTOS PARA O ENTENDIMENTO DA SITUAÇÃO DO MEIO RURAL NA ATUALIDADE

O entendimento da situação do meio rural no Brasil, em se tratando do local geográfico onde se processa o ato primário da produção da existência humana (agricultura, pecuária e extrativismo, principalmente), portanto um ato essencialmente social, necessita de aportes teóricos. Assim, antes da apresentação de dados e informações sobre o meio rural, como se vive sob o capitalismo, há a necessidade do entendimento do significado e função do campo nesta formação social específica. Preocupado com o entendimento das sinuosas transformações que se operavam na Europa entre o tempo histórico dos estertores do feudalismo e a implantação do capitalismo, Marx (1996) demonstra como a partir deste o meio rural funde-se como meio urbano, vencendo os antagonismos até então existentes entre ambos.

Ou seja, até o feudalismo a vida rural bastava-se a si mesma, produzindo praticamente tudo que necessitava, com base nas suas próprias forças produtivas. Se o feudo era o centro da vida social, a cidade, o “burgo”, era apenas o que escapava ao centro de gravidade da sociedade, permitido por um comércio e outras atividades que não se integravam à vida direta deste. Segundo o autor, sob o capitalismo, a produção da vida humana dá um salto civilizatório, permitido pela integração das atividades urbanas com aquelas típicas do campo. A agricultura não vai mais produzir para si, mas para a cidade e, da mesma forma, a cidade vai demandar cada vez mais produtos oriundos do campo, o que é permitido pela industrialização da agricultura. A partir de então a crescente população urbana

passa a demandar do campo produtos para sua alimentação, bem como o desenvolvimento de técnicas de produção industrial (máquina a vapor e o desenvolvimento da indústria têxtil) e o surgimento de rotas comerciais mais alargadas, permitiu que a indústria passasse a definir o que o campo produz. Nas palavras de Marx (1996) “o campo passa a produzir para o mercado”. Ou seja, a partir do capitalismo, o campo deixa de produzir para si e passa a produzir para outro, o urbano, e este, via indústria, passa a definir o que o campo produz. Surge, daí, uma sociedade nova, de integração cada vez maior entre estes dois espaços.

A continuidade desta tradição dá-se com o livro de Kautsky³ (1980): A questão Agrária. Escrevendo no final do Século XIX, o autor busca entender como a lei do capital se coloca no campo, formatando um novo tipo de agricultura, o que ele vai denominar de “agricultura moderna”. Para o autor, a agricultura moderna é aquela que junta a ciência/técnica à produção para o mercado. Ou seja, como a lei do capital (busca da maisvalia) necessita da produção em escala para redução de seu valor, há que entender as leis naturais para desenvolver técnicas adequadas à produção industrial. Assim, o autor demonstra como a agricultura voltada ao mercado, desde então, é denominada pela indústria e pelo mercado capitalista. São importantes também os estudos de Lênin⁴ sobre a questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo. Nas suas principais obras sobre o tema (Lênin, 1980 e 1982), o autor demonstra como a ampliação da pequena produção na agricultura é funcional ao desenvolvimento do capitalismo, pois permite o surgimento de um mercado de massas para os produtos da sua nascente indústria, pois dá a existência real ao indivíduo com recursos monetários para a aquisição de seus produtos, bem como se constitui esta num mercado demandante de serviços e produtos da mesma.

Demonstram, assim, como a grande agricultura, por sua escala, tende a ser mais competitiva que a pequena, haja vista seu grau de conhecimento dos processos naturais e a melhor racionalização do trabalho. Desta forma, o desenvolvimento capitalista na agricultura se daria com a ampliação da grande frente à pequena produção. Como já se disse (Oliveira, 2013), embora estas teses se desenvolvessem contra e tenham recebido as críticas de autores dentro do quadro daquilo que Lênin (1980) denominava de “populistas”, que diziam ser a pequena

produção mais eficiente e a sua continuidade a prova de que o capitalismo não se desenvolveria, necessariamente, com sua destruição, a história tem demonstrado que há o avanço da produção capitalista em todas as cadeias produtivas do sistema agroalimentar.

De certa forma até como já previsto por Kautsky e Lênin nas referidas obras, isto ocorre muito mais em virtude de na agricultura trabalhar-se com vida, o que dificulta a criação de máquinas para todas as atividades, do que pela maior eficiência da pequena produção. No Brasil, que passa por inúmeros ciclos econômicos pautados em produtos primários sempre ligados aos mercados mundiais, a produção se expande no campo com base na indústria, nos moldes descritos por Marx, Kautsky e Lênin, como apontado acima, somente a partir dos anos 1950/60 do Século XX. Como demonstra Silva (1996), a partir de então se verifica o que este denomina modernização conservadora do campo, ou a urbanização e industrialização da agricultura brasileira. Modernização conservadora por ter permitido a implantação de um setor fornecedor de insumos à agricultura, além de um setor processador de alimentos e matérias-primas industriais (agroindústria), sem alterar as bases sociais em que se assentavam até então a agricultura no Brasil.

Da mesma forma, segundo o autor, a agricultura brasileira desde então passa por uma transformação que a industrializa porque agora dominada pelos setores agroindustriais que demandam seus produtos e a urbaniza porque estes produtos são destinados ao consumo que está fora do meio rural, como demonstram, além do autor citado, Oliveira (2008), entre outros. Funda-se, assim, uma nova dinâmica na agricultura brasileira, que ultrapassa o complexo rural, marcado pela produção para o auto-consumo dos estabelecimentos agropecuários, para o complexo agroindustrial em que estes se integram à dinâmica industrial e urbana do país. A despeito de um conjunto significativo de estudos que tentam demonstrar o contrário e, destes, entre outros Abramovay (1992) e FAO/INCRA (2000), claramente próximos do pensamento populista, a história tem dado razão às teses de Silva (1996). Isto porque se observa no campo brasileiro o desenvolvimento da produção sob as formas capitalistas, com a evolução desta em grande escala, a perda da importância de formas alternativas e o aumento das dificuldades para a continuidade neste meio daqueles produtores que não conseguem se atrelar a algum processo

agroindustrial. A verificação dos volumes brutos de alimentos produzidos no Brasil demonstra a expansão daqueles produtos com destino ou fortemente influenciados pela dinâmica do mercado mundial e estagnação e ou mesmo recuo nas produções daqueles típicos da cesta básica de consumo dos brasileiros. Como se observa no quadro abaixo, a produção de milho aumenta quase 200% e a de soja quase 430% em 20 anos, enquanto a de arroz menos de 18% e a de feijão pouco mais de 20%. Assim, as participações de soja e milho na composição total aumentam mais de 18%, já compondo mais de 87% da safra total de grãos no Brasil. Isto ocorre porque estes são produtos tanto demandados pelo mercado mundial quando matérias-primas para a indústria de carne, ramo no qual o país é um dos principais exportadores mundiais.

Relacionado a isto, o setor de carnes demonstra o aumento da importância das exportações na dinâmica deste. De acordo com a Conab, e como pode ser verificado no quadro abaixo, se de um lado aumentou as produções deste setor, a participação dos volumes destinados à exportação no total produzido também aumentou. No todo, em 1990 estas eram responsáveis por pouco mais de 9% do volume produzido e, neste ano, será de 25,5% deste.

Este comportamento é permitido pelo aumento da utilização de: i) máquinas e equipamentos (Anfavea, 2013), pois há aumento das vendas de máquinas e tratores para a agricultura e ii) pelo aumento das vendas de adubos e fertilizantes (Anda, 2013), e dos pesticidas, praguicidas e afins (Sindag, 2013). Além disto, verifica-se na agricultura brasileira seu processo de expansão para as regiões mais ao norte do país, especialmente o norte do Centro-Oeste e Nordeste, nas suas regiões de Cerrado e mesmo na fronteira da Amazônia.

Como demonstra reportagem do Jornal Valor Econômico de 01/04/2013, um dos principais jornais de negócios e economia do país, nestas Regiões há grandes há grandes grupos empresariais explorando a produção de grãos, frutas, fibras e mesmo hortaliças, em mais de 3 milhões de hectares de terras. Utilizando equipamentos e insumos de última geração, estas produções aumentam a oferta de alimentos que competem com as produções de outras regiões do país. Como conseguem produzir a um valor menor, obrigam o rebaixamento dos preços dos

alimentos, o que traz dificuldades para a continuidade da vida no campo para número cada vez maior de estabelecimentos, especialmente os de menor escala. O Censo Agropecuário 2005/06 demonstra o aumento no número de estabelecimentos agrícolas, mas este aumento está concentrado nas regiões mais ao norte do país. De outro lado, se entre os Censos Agropecuários (1995/96 e 2005/06) houve aumento de quase 700 mil novos estabelecimentos, deve-se lembrar que também foram assentadas pelo INCRA, no mesmo período, pelo menos 800 mil novas estabelecimentos. Ou seja, não foi a dinâmica do mercado que permitiu o aumento do número de estabelecimentos, mas sim uma política de Estado decorrente das ocupações de terra, sobretudo ligadas ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Ao contrário, o mercado tem levado ao aumento das escalas e a concentração da produção. Alves (2010), a partir de dados Censo Agropecuário 2005/06, demonstra que mais de 84% da produção agropecuária no Brasil já está concentrada em pouco mais de 5% dos estabelecimentos. Esta concentração faz com que número significativo de estabelecimentos não consiga continuar produzindo, pois não tem capital necessário para acompanhar as exigências de aumento de escala, o que leva à saída de populações do campo.

De acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE, entre 2000 e 2010 a população vivendo no perímetro rural dos municípios recuou de 31,94 milhões para apenas 29,82 milhões de pessoas, ou de 18,8% para apenas 15,6% do total da população brasileira. Embora haja críticas à utilização destes números (Veiga, 2002), o fato é que a população sobrando do perímetro rural dos municípios, nas condições descritas acima, busca espaços de vida nos perímetros urbanos, agora não somente dos grandes, mas também dos pequenos, como demonstram estudos como o de Vieira (2013), o que tem sim definido a redução da população no meio rural. Assim, é fato que está ocorrendo no meio rural brasileiro um movimento de ampliação da produção sob os auspícios do trabalho morto, ou seja, com a incorporação de máquinas, equipamentos, insumos altamente poupadores de mão-de-obra. Desta forma, as dificuldades de sua existência neste meio e a transposição de sua população para os perímetros urbanos.

QUESTÃO AGRÁRIA E SEU GERENCIAMENTO: OU A RELAÇÃO ENTRE A “REFORMA AGRÁRIA INTEGRAL” E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Há atualmente no campo brasileiro uma clara expansão da produção capitalista e, em consequência, a produção de um excedente de mão-de-obra necessária à sua produção. Como diz Silva (1996), ficam na agricultura aqueles que conseguem se integrar a algum processo que se constitui num elo entre a produção primária e seu processamento sob o comando da agroindústria. Em grande medida, esta marcha histórica é a consequência do tipo de gerenciamento da questão agrária que se vem realizando no Brasil desde pelo menos a década de 1960.

Conforme Delgado (2005), a questão agrária no Brasil, desde pelo menos os anos 1960 é gerida no sentido da adoção de melhorias técnicas com o intuito de aumentar a oferta de alimentos, sendo esta também a perspectiva dos atuais governos. Como isto trouxe a expansão da oferta de alimentos, mas também, êxodo rural, a partir dos anos 1980 começam a surgir movimentos e organizações que novamente passam a exigir a retomada da distribuição de terras.

Do lado do Estado, as ações postas em práticas pelos gerenciamentos dos anos 1980, como demonstra Silva (1987), embora tivessem um conjunto de intenções que tentassem ultrapassar a “política da colonização” do período anterior, não conseguiram este intento. Chega-se aos anos 1990 sem uma resposta satisfatória à questão da reforma agrária. Entretanto, as tensões se acirram dada a continuidade da expansão da produção sob o capital e a saída de populações do meio rural. Como a tentativa de escamotear a questão agrária tem seus limites históricos, pois as populações rurais lutam contra este destino, como demonstram as inúmeras ocupações de terra então existentes no Brasil, a resposta do Estado para esta questão vem a partir de meados dos anos 1990. Se não pode abrir mão de sua posição de que a questão agrária é questão de crédito e técnica aproveitando-se das posições do sindicalismo rural cutista e contaguiano, para além de ong's e associações financiadas por órgãos da Igreja Católica e Estados imperialistas, que passam a propor não mais mudanças significativas no campo, mas sim um “novo projeto de desenvolvimento” (Favareto, 2010 e Zanella, 2004), que dependia de acesso às técnicas e financiamento por parte dos agricultores até então aliados

destes mecanismos, o Estado passa a vender a ideia de que é possível um novo desenvolvimento no campo. Este então passa a gerir os conflitos no campo adotando políticas que podem ser divididas em dois grandes grupos. Para os grandes agricultores, fora os perdões de suas dívidas, a isenção fiscal via queda do ICMS para a exportação de produtos básicos e os elevados investimentos em infraestrutura rodoviária e portuária, claramente direcionados ao barateamento do custo de exportação.

Para os pequenos agricultores, em 1998 cria o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e, sob seus auspícios, lança programas de reconversão produtiva e financiamento a juros mais baixos (Pronaf-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e o financiamento de terra também a juros subsidiados, tais como o Banco da Terra e Cédula da Terra. Pode-se dizer que a política agrária então adotada, condicionada ao atrelamento da economia aos novos circuitos de capital, que exigia o Brasil como local de produção e até processamento de alguns produtos, exprimiu-se na adoção de políticas de incentivo à produção e exportação de produtos tradicionais e novos, que poderiam ser melhor produzidos em grandes estabelecimentos (soja, milho, trigo, cana/açúcar/etanol, madeira, carnes, por exemplo) e na busca da conformação produtiva dos pequenos estabelecimentos (FAO/INCRA, 1994). Subsidiariamente, para o mesmo público, busca-se criar um “mercado de terras” para aplastar sua luta por esta. Na essência, nota-se a continuidade da gestão da questão agrária via busca da adoção de novas técnicas de produção e a negação da necessidade de alteração na estrutura da posse da terra. Em 2003 inicia-se uma nova gerência no Estado brasileiro, desta vez sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que dura até 2010 e, com a eleição de sua sucessora, até os dias atuais. Na política agrária, deve ser destacada a perspectiva de que seria possível um rural com qualidade de vida para todos, com espaço de convívio entre a grande exploração agrícola, ou o agronegócio, e a denominada agricultura familiar. Esta se transforma numa política que em essência significa a continuidade do anunciado e praticado na gestão anterior: a implementação de políticas de incentivo aos grandes empreendimentos agrícolas junto às políticas para o incentivo à agricultura familiar.

No primeiro grupo a criação de novos e mais complexos instrumentos privados de comercialização. No segundo grupo a ampliação dos contratos e volume de recursos do Pronaf; na criação do Proagro Mais, etc. Além disto, uma adequação da política de comercialização para os agricultores familiares com Programas específicos, caso do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar) e facilitação para que este agricultor seja o fornecedor de uma fração da alimentação escolar, com recursos do PNAE/FNDE (Programa Nacional de Alimentação Escolar/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Ademais, há a redução das taxas de juros e aumento dos prazos de carência e de pagamento nos Programas Banco da Terra e Cédula da Terra. A opção do MDA é pela construção de um mundo rural onde a agricultura familiar tem papel de destaque, pois representaria o tipo de agricultura que gera mais renda e mais oportunidades de geração de ocupações e distribuição de renda no campo. Com isto, há a busca de um novo padrão de desenvolvimento para o agro, nos moldes do desenvolvimento rural sustentável, ou do desenvolvimento local e/ou do desenvolvimento territorial, todos em articulação com este novo ator. Assim, articula suas ações como mecanismos de produzir um agricultor que se insira no mercado, ou seja, que se torne um empreendedor. Na questão agrária, a estratégia do MDA sob a gerência Luís Inácio passou a ser a implementação da reforma agrária integral. Isto significou uma diferença para o que propunha a gerência Fernando Henrique, pois agora se passa a dizer que é necessário qualificar os assentamentos (Brasil, 2007).

Ou seja, há necessidade, antes de buscar aumentar o número de assentamentos, melhorar a qualidade de vida dos já existentes. Há que se colocar a disposição dos assentados políticas públicas de saúde, habitação, transporte, etc, inclusive de educação, que melhore a qualidade de vida destes.

Assim se trabalha na perspectiva do empoderamento dos sujeitos do campo para sua participação ativa na política e no debate sobre o desenvolvimento para que estes, organizados, possam lutar e exigir seus direitos e a reforma agrária, se o quiserem. Tal estratégia surge da constatação deste Ministério, de que a reforma

agrária não é mais um imperativo do desenvolvimento. De acordo com o MDA/NEAD (2008):

Não basta hoje apenas reafirmar a necessidade da reforma agrária, é preciso expor com clareza as implicações da democratização do acesso à terra sobre o tipo de desenvolvimento que se quer para o país. Isso significa compreender que a reforma agrária não pode ser vista como um imperativo do desenvolvimento, como demonstra a própria experiência brasileira. (.....) Se a reforma agrária não pode ser vista como um “imperativo do desenvolvimento”, ela deve ser percebida como uma escolha democrática da sociedade. (MDA/NEAD, 2008, p. 5).

Percebe-se então que o MDA defende a tese de que não há mais necessidade da reforma agrária, pois segundo este, o Brasil cresceu e aumentou a oferta de alimentos sem democratizar o acesso à terra.

Ou seja, se para o desenvolvimento não é necessária tal reforma, cabe à sociedade, se esta quiser, no futuro, dependendo da vontade dos povos do campo e dos outros setores sociais, decidir realizá-la ou não. Mas disto não depende a produção de alimentos ou o crescimento econômico do país, estando mais afeito, neste caso, a uma opção que, para o MDA (2008), estará ou não na agenda democrática da futura sociedade brasileira.

Por isto a ação possível, para o MDA, é o empoderamento dos sujeitos para que possam tomar as posições possíveis no futuro (MDA/NEAD, 2008). A opção do MDA está na abordagem que se “abre para uma nova questão agrária”, via empoderamento dos sujeitos, que portanto relativiza a necessidade reforma agrária pela tomada de terras como meio para o desenvolvimento do país.

Ao contrário, para o MDA esta viria por emulação, ou seja, via exemplo. Qualificam-se os sujeitos do campo e, se estes quiserem, exigirão a reforma agrária quando e se estes desejarem. Aqui entram em cena as políticas destinadas à educação em

sua ligação com a política de reforma agrária integral. Isto porque, para o MDA, claramente seu interesse pela educação, e neste caso por aquela existente no campo, se coloca no tema do desenvolvimento rural sustentável, como forma de empoderar politicamente e capacitar tecnicamente os denominados sujeitos e povos do campo.

A educação para aqueles que vivem no meio rural, ou o que o Estado passa a denominar de Educação do Campo, então, passa a ter a função, de um lado, qualificar mão-de-obra dada às exigências da reestruturação produtiva no meio rural e, de outro, buscar o consenso para uma reforma agrária que não virá por ação deste, mas dos povos do campo.

Dadas tanto a necessidade de adequar a mão-de-obra no campo ao perfil exigido por sua reestruturação produtiva quanto à busca do consenso em torno de outra reforma agrária, agora supostamente integral, há a criação de uma Política Nacional de Educação do Campo. Tal política se concretiza através de normativas do CNE (Conselho Nacional de Educação) e leis, ou mesmo de ações e programas do governo da União. No campo da legislação, em 2001 o CNE aprova a Resolução CNE/CEB número 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No parágrafo único de seu artigo segundo, estipula que a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002). Claro deixa que a escola do campo é aquela que se vincula à realidade dos alunos e que, além disto, nesta vinculação intrínseca está sua visão de mundo, orientada por seus saberes. Em 2008, na Resolução CNE/CEB número 2, o mesmo Conselho, pela primeira vez, utiliza o nome Educação do Campo e define distâncias máximas a serem percorridas pelos alunos no seu itinerário casa-escola. Além destes, em 2010 é emitido o Decreto Presidencial 7352, que define o que é uma escola do campo, como sendo aquela que atende em sua maioria, alunos oriundos ou que moram no campo, mesmo que a unidade escolar esteja localizada no perímetro urbano do município. A consolidação destas legislações veio, entretanto, com ações da gerência do Estado Federal, a

partir de 2002, principalmente. Pode ser citada, principalmente, a criação na estrutura do MEC de uma secretaria específica para cuidar da diversidade, SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que institui um GPT (Grupo de Trabalho Permanente em Educação do Campo) (Portaria 1374/2003), e que em 2011 passa a denominar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Com isto a União passa a direcionar o que esta entende por Educação do Campo através de alguns Programas. No MDA cria-se em 2006 a Coordenação Geral de Educação do Campo. No âmbito do MEC as ações se dão na implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, na implementação e execução do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008b) e, a partir de 2012, na criação do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo) (BRASIL, 2012). As licenciaturas formam professores para as escolas do campo, nos termos do Decreto Lei 7352/10, por área de conhecimento, e não mais por disciplina. A política de Educação do Campo por parte da União se completa com o lançamento, em 2012, do Pronacampo. Este, pela primeira vez, propõe a construção de referências de uma política nacional de Educação do Campo, com apoio do MEC, oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados que queiram também estruturar uma política de educação nestes moldes (BRASIL, 2012).

Assim, verifica-se que há, pelo menos a partir do início dos anos 2000, uma política articulada por parte da União para uma educação específica no campo brasileiro. Esta se coloca no escopo das políticas de atendimento à diversidade e inclusão das populações marginalizadas e se explica no reconhecimento da necessidade um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que vincule respeito ao meio-ambiente com um maior equilíbrio social no sentido da criação de oportunidades de vida e emprego para parcelas maiores da população que habita este espaço. Neste sentido é pertinente o questionamento de Bogo (2013) ao analisar as políticas de Educação do Campo: “políticas públicas ou programas controladores dos conflitos?”

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DIFERENTES PROJETOS EM DISPUTA

Até aqui se demonstrou que há uma situação de avanço da produção sob a forma capitalista no campo e que traz reconfigurações neste, levando a gerência do Estado

Federal a tomar medidas para gerenciar a questão agrária e, dentro desta, a Educação do Campo tem se incorporado como uma de suas políticas. Esta passa a ser utilizada como mecanismo de construção ou de sujeitos ativos, via busca de seu empoderamento, ou mesmo de produção de mão-de-obra adequada para a continuidade da expansão do capital. Neste contexto é que vem se implementando a denominada política de reforma agrária integral e a política nacional de Educação do Campo por parte do MEC. Do ponto de vista das classes dirigentes na sociedade atual, a grande burguesia e o latifúndio, se pode dizer que este é o seu projeto, haja vista que estas são as classes que controlam o Estado (Gruppi, 1983) e, via este, implementam seus ideários. Há, entretanto, que verificar quais os projetos para a Educação do Campo que estão em disputa e ou como estes, não sendo uníssonos, colaboram ou não com a implantação das proposições, via Estado, das classes dominantes. Há de se considerar que a emergência do chamado movimento nacional por uma Educação do Campo ocorre no bojo dos movimentos sociais do campo no final dos anos 1990. Criados nos anos que se seguem ao fim da ditadura militar, especialmente o MST, mas também o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) e o MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), experimentam em meados dos anos 1990 o auge de suas lutas, com mobilizações massivas, grande número de ocupações de latifúndios, ocupação de prédios públicos e visibilidade nas mídias. Em 1997 formam a Via Campesina Brasil. Na área educacional, o trabalho com educação formal, especialmente no MST, vem de longa data e passa neste período por grande expansão tanto no que se refere aos níveis de ensino, às concepções e às relações institucionais (Dalmagro, 2010). O MST pressiona o Estado por uma política pública de educação para as áreas de Reforma Agrária, quando no I ENERA (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1997, emerge a proposição de “ampliar este debate”, formulando-se a ideia de uma Educação do Campo. É sintomático que tal proposição/formulação venha da representante da Unicef, o qual “desafiou” os presentes no mencionado encontro a um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, “levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 13). Enfatiza-se a perspectiva de que há no campo outro modo de vida, de cultura e

trabalho, diferente de outros espaços da vida social. É de supor-se que nesta reformulação tenha ocorrido ou reforçado um deslocamento da educação num contexto de luta por reforma agrária para uma educação centrada na “cultura específica do campo”, definida de modo genérico. Neste contexto, em 1998 é realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, CNBB, Unicef, Unesco e UnB. As contradições nos interesses destes organizadores que de um lado tem o MST, movimento social que luta por transformações sociais profundas, e instituições como Unicef e Unesco, órgãos da ONU, já foi apontado por Vendramini (2009), assim como a existência de diferentes perspectivas teóricas desde o marxismo até o pós-modernismo. Nesta mesma direção será a análise realizada pelo MST, cujos propósitos educacionais tendem a ficar ocultos na denominação Educação do Campo, a qual se define pelo recorte geográfico na medida em que se escondem os propósitos de classe. Esta situação é evidenciada em 2005, como atesta o trecho abaixo.

A chamada Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! ainda gera algumas dúvidas. A primeira delas é em relação à própria expressão Educação do Campo. O ideário que vem sendo construído desde 1998, tem na expressão do campo a afirmação do protagonismo da classe trabalhadora do campo na luta e na construção de seu próprio projeto de educação, algo muito novo na história de nosso país. Mas como a expressão sugere um lugar, para muitos pode não ficar suficientemente clara a perspectiva de classe. A segunda dúvida diz respeito à expressão dever do Estado, que para alguns pode significar um acomodamento do povo aquilo que o Estado oferece. (MST, 2005a, p.1, grifo no original).

Assim, evidencia-se que diferentes entendimentos e perspectivas teóricas encontram-se fundidos no que vem a configurar-se no ideário da Educação do Campo, o que fica evidente no Caderno n. 1 da Articulação por uma Educação Básica do Campo (Kolling, Nery e Molina, 1999). Este documento tem como central a ideia de que os povos do campo encontram-se ainda mais alijados da riqueza

material e espiritual do que outros grupos. Argumenta-se que estas populações não dispõem de políticas econômicas, agrícolas, educacionais e outras que de fato proporcionem condições adequadas de vida, assim como são vistos como grupos e culturas marginais, residuais, o que é posto em questão. Por outro lado compõem-se das mais diversas culturas com largo lastro histórico que lhes confere resistência, possibilitando adaptarem-se e sobreviverem numa sociedade crescentemente globalizada e homogeneizadora, o que não ocorre senão com dificuldade crescente. Desenvolvem suas lutas e experiências produtivas e educativas que devem ser base das políticas públicas que reivindicam, buscando protagonismo social. Para desenvolver tal formulação no documento organizado por Kolling, Nery e Molina (1999), usam-se ferramentas conceituais ligadas ao marxismo como classe trabalhadora, capital internacional, imperialismo, desenvolvimento desigual, mostrando a desigualdade social, a concentração da riqueza e da terra e a produção da exclusão e das lutas. Esta perspectiva de análise convive ou se integra a outras que oferecem suporte ao proposto, ao utilizar noções como projeto nacional de desenvolvimento, desenvolvimento local/regional, cultura do campo, não hierarquização dos saberes, aprender-a-aprender, educação desde seu local e cultura. Para Vendramini (2009, p. 38), “as formulações da ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho”. Esta forma de compreender a Educação do Campo facilita sua absorção e filtragem pelo Estado e pelo capital, portanto em sentido oposto aquele dos trabalhadores. Da mesma forma, favorece a aproximação com perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas diversas que confundem os interesses da classe em vista da emancipação do capital. Evidencia-se assim que em seu nascimento a Educação do Campo já comporta perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas diferentes, as quais vêm nestes 15 anos convivendo, ora se confundindo, ora se diferenciando. Hoje é possível identificar, ao menos, três perspectivas. Uma perspectiva de Educação do Campo busca sustentá-la pelo ângulo da diversidade. A Educação do Campo, nesta concepção se justifica, pois o campo não apenas é diferente da cidade, mas comporta uma miríade de povos, culturas, identidades, formas de trabalho e de relação com a terra e a natureza. Esta tem sua distinção das demais formas educacionais ao propor uma escola adequada a estas particularidades, que

valorize estas culturas e identidades e tenham espaço para diferentes tipos de saberes. Esta concepção está presente desde a origem deste Movimento e transparece em boa parte das publicações na área, ganhou adeptos nas Universidades, nas instâncias do Estado, nas legislações e nos movimentos sociais. Pensamos que as diferentes formas de trabalho e cultura que existem no campo são produtos diversos e relacionados em âmbito nacional e internacional que os produziu, que os diferencia ou homogeneiza a partir da história que crescentemente é social, universal, como fica visível em Ribeiro, 1995, Fernandes, 2006, dentre outros. Estas diferenças não são produtos de si mesmas ou de uma suposta pureza de grupos, etnias, tampouco de seu isolamento ou incomunicabilidade. É sintomático que a defesa das diferenças, das culturas, dos saberes e do local/regional apareça como alternativa, num tempo em que o mundo é comandado por poucos, cujo capital se estrutura transnacionalmente e dita o futuro nos rincões da África, da Ásia e das Américas, explorando inclusive de suas potencialidades locais, naturais e culturais. O culto ao local e à diversidade cultural, na medida em que não capta as determinações centrais e universais, pode acabar por servir ao inverso do que na aparência defende. Sem a igualdade material, as diferenças tornam-se desigualdades e a valorização do local ou da defesa da igualdade entre os diferentes saberes, pode significar a defesa de formas sociais passadas (Mészáros, 2009), ou a sobrevivência de grupos que vivem no campo. Reduzir a Educação do Campo à compreensão da diversidade ou ter esta como sua distinção fundamental é não realizar análise adequada da realidade do campo, marcada pelos interesses do grande capital e latifúndio que atuam em âmbito internacional e que se expressa de modo desigual e contraditório em cada realidade particular, como indicado anteriormente neste artigo. Se, por um lado, a diversidade de situações encontradas no campo não pode ser desconsiderada, de outro, enfatizar o diverso sem buscar sua unidade é desagregador e retira o potencial classista e que confere unidade. O fundo teórico das perspectivas teóricas que buscam explicar o real pelo particular e pelo diverso sem articulação devida com o geral e o universal, é o relativismo e o ceticismo cujas origens e implicações já foram demonstradas por Lukács (1984), Duarte (2005), entre outros.

Para Moraes (2000, p. 29) “um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal”. A perspectiva da totalidade é, portanto, fundamental para a compreensão do real uma vez que este não é caótico, fragmentado, mas estruturado, processual, síntese de múltiplas determinações. Qualquer objeto ou fenômeno é parte de um todo e encontra-se interligado, em maior ou menor grau, com uma infinidade de outros objetos e eventos. É com uma visão de conjunto que de fato se apreende a dimensão de cada elemento.

Em Marx, o conhecimento é processo que vai de uma totalidade caótica ao abstrato (mais simples) e avança em direção ao concreto pensado – este é síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso (MARX, 1996a, p.39). O concreto é, portanto, fruto de um trabalho, no qual a totalidade não aparece na realidade de modo imediato ou isoladamente, sendo necessário captá-la por meio da análise. Desta forma, faz sentido pensar a diversidade quando não se omite a unidade que lhes confere articulação. Miliband (1999, p. 497) afirma que o ser social é uma “entidade complexa e contraditória na qual muitas identidades diferentes coexistem (mulher, negro e outras)”, mas que a “localização na estrutura social é crucial para se determinar as maneiras pelas quais as pessoas vivenciam a discriminação, a exploração e a opressão”. Ou seja, “é a classe que influi e afeta mais profundamente todos os outros elementos”. Já para Marzola (1994) a cultura é movimento e indica que a busca pela sobrevivência cultural é uma ilusão, uma vez que os padrões culturais sobrevivem somente se persistirem as situações que lhes derem origem ou que alterem o seu significado diante de novos problemas. Neste quadro, alocar a Educação do Campo na SECADI, na secretaria do MEC que atua com a diversidade, é saída conveniente ao Estado burguês que passa a defini-la como a educação para os diferentes, ou seja, para aqueles que não se adequam à normalidade do sistema público de educação e que demandam políticas específicas, desobrigando-se das transformações macro no sistema produtivo ou educacional. Defender a Educação do Campo pela categoria da diversidade enquanto pouco se analisa a mundialização da produção de mercadorias e suas transformações, oferece guarida às visões românticas, assistenciais, e mesmo conservadoras,

confinando os trabalhadores do campo às formas de trabalho e vida já superadas historicamente, mas que se mostram convenientes aqueles que temem o processo histórico e que para tanto necessitam vender aos trabalhadores rurais a ideologia do desenvolvimento local, da mistificação do trabalho artesanal, entre outros. Concorda-se com Vendramini (2008, p. 36), ao apontar que “a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade”. Neste sentido, identifica-se que não é possível sustentar a Educação do Campo pela perspectiva que a define, sobretudo pela diversidade, pois por esta via não se compreende ou se explica como se produz a realidade. Sob a aparente democracia na defesa dos diversos modos de vida dos povos do campo e de seus saberes, numa lógica que os condena ao passado, de fato estas populações tem sido crescentemente incorporadas ao mundo burguês, no qual ocupam os piores lugares. Como se demonstrou, a Educação do Campo sob o argumento da diversidade social e cultural é base das políticas do Estado nesta área, mas que facilmente têm sido incorporadas à lógica empresarial na educação. A perspectiva do capital com a Educação do Campo não difere do conjunto de interesses deste para com a educação dos trabalhadores, como já explicitou Mészáros (2002). Dentre seus objetivos, o primeiro se refere à qualificação ou treinamento dos trabalhadores. Destaque-se que o avanço das forças produtivas em curso no campo brasileiro necessita que parcela dos trabalhadores rurais seja qualificada, o que inclui a escolarização, cujos conhecimentos formais e sistemáticos fazem-se básicos ao trabalho integrado, em escala, inserido no mercado, com utilização de máquinas, equipamentos, química e genética, etc, como visto anteriormente neste artigo. Neste contexto é preciso expandir o acesso à educação formal, ainda que dentro de limites muito restritos e de qualidade baixa, inclusive para cursos de nível médio, técnicos e mesmo cursos superiores. Nesta direção encontra-se a expansão dos Institutos Federais e similares, cursos superiores como as Licenciaturas em Educação do Campo, cursos à distância e ainda cursos pontuais, de curta duração e voltados às demandas imediatas do mercado, como os ligados ao PRONACAMPO, que tem no Sistema S sua principal via de implementação na atualidade. Um segundo objetivo diz respeito às necessidades ideológicas e de formação dos trabalhadores no âmbito

da sociabilidade burguesa, seus valores, ideário, aspecto já demonstrado como função da escola por vários autores (Manacorda, 2000, Mészáros, 2005 e Petitat, 1994). A formação precária, sem acesso ao saber elaborado, a impossibilidade de compreender efetivamente o mundo, a mistificação, o consumismo, a esperança de ascensão social individual, a formação para a cidadania, em última instância são a realização de necessidades burguesas de formação para amplos setores da população, educando-os dentro do espectro ideológico dominante. É evidente, portanto, que interessa à burguesia disputar a concepção que orienta a Educação do Campo, dificultando qualquer perspectiva que possa se apresentar como vinculada às lutas pela superação da ordem vigente. Verifica-se então como o capital no campo precisa educar os trabalhadores e possui um projeto de educação, gestado desde seus interesses. A distinção no/do campo tão enfatizada na Educação do Campo não esclarece, antes encobre a questão: não é o campo que tem projetos, mas as classes ou grupos sociais que nele atuam e que os disputam, como se depreende da leitura de Sapelli (2012). O projeto capitalista de Educação do Campo se realiza pelos mais diversos recursos, como a mídia, o sistema escolar, as ONGs, os conselhos diversos ligados à sociedade civil, as empresas na área agropecuária e via Estado e suas políticas não apenas na área educacional. Por fim, a terceira perspectiva de Educação do Campo com a qual os autores se identificam é aquela que sintonizada com a dos trabalhadores, articula o projeto educacional à transformação profunda da sociedade. Trata-se de buscar a superação do modo capitalista de produção que atravessa campo e cidade, superação esta que pressupõe a socialização dos meios de produção, onde se inclui a realização da reforma agrária e o desenvolvimento científico, tecnológico, o qual a serviço e gerido pelos trabalhadores organizados, deve aliviar a penosidade do trabalho, a agressão à natureza e permitir o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Novos padrões produtivos no campo e na cidade demandam ser desenvolvidos, a partir do acúmulo dos modos de produção anteriores e não de retorno ao passado. Na área educacional entende-se que é fundamental retomar a importância do conhecimento científico na escola como forma de desvendar as estruturas de funcionamento do mundo natural e social. Avançando mais, é importante que a educação escolar possibilite a formação ampla, omnilateral, superando os métodos tradicionais e novos. Ainda são iniciais as formulações de uma pedagogia que de

conta destes propósitos, mas há indicações importantes da Pedagogia Socialista (Suchodolski, 1976; Manacorda, 2007; Pistrak, 2000; Shulgin, 2013, dentre outros), as quais necessitam ser estudadas e apropriadas, potencializando a formação ampla e profunda, articulada à construção de uma sociedade emancipada.

Estas são algumas indicações, em linhas gerais, de uma perspectiva de Educação do Campo articulada aos propósitos da classe trabalhadora, a qual também compõe, junto a outras perspectivas, o universo do que se denomina Educação do Campo. Esta perspectiva, porém, encontra-se fragilizada e tem perdido espaço para as outras duas mencionadas, sobretudo porque refluí a luta de classes no campo. Este descenso decorre de um novo ciclo de produção de capital neste espaço, no qual a questão agrária parece resolvida e integrando a todos.

As políticas assistenciais desenvolvidas nos últimos governos levaram ao alívio da miséria e dos conflitos, bem como a um amortecimento das esquerdas. Para Bogo, os programas parciais e a ausência de um projeto histórico claro têm levado os camponeses “a ter que negociar e aceitar o secundário pelo principal” enquanto “os trabalhadores organizados e as massas de baixa renda foram induzidos a acreditar no Estado e no governo e, a juventude em geral, a não acreditar na organização popular e partidária” (2013, p. 12).

Com o enfraquecimento das lutas de base no campo e a despolitização daí decorrente, ampliam-se as possibilidades de ler a Educação do Campo como ação de grupos diversos sem o recorte de classe, assim como de suas demandas serem absorvidas pelas políticas parciais e compensatórias em vigor. Para superar este quadro sabe-se não existir caminhos mágicos ou fáceis, mas que o estudo rigoroso do real e as lutas e organizações de base são indispensáveis.

3- MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS/ ESCOLARES

Hoje a sociedade vive em um sistema capitalista neoliberal, onde tenta mascarar as desigualdades sociais existente no interior dela mesma, sob a pretensão de transmitir um saber universalmente válido para todos, portanto falsamente neutro, pretendendo alienar os indivíduos ao mercado que dita as regras do jogo. Por outro lado encontram-se manifestações de resistência que buscam a superação deste quadro, pensando a educação com e para sujeitos, numa perspectiva de mudança de paradigma. Para o autor:

O que mais o preocupava nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Por que Paulo Freire atacava tanto o pensamento e a prática neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. Enquanto o pensamento freireano é utópico o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade. (GADOTTI 1997, p.7).

Nossa região, do Oeste Catarinense, é marcada pelo surgimento de vários movimentos sociais, desde 1912, quando passa pelo Oeste Catarinense, a guerra do contestado até 1916, liderada pelo monge José Maria em Santa Catarina. Teve a participação de mulheres como Maria Rosa, Chica Pelega, Anita Garibaldi ente outras. Depois veio o golpe militar.

Com o golpe militar de 1964, a luta pela terra foi violentamente reprimida, sob o pretexto da ameaça comunista. Com isto o movimento pela reforma agrária não pôde atuar e a maioria de seus líderes foram presos ou mortos. Isso também aconteceu com os demais movimentos sociais existentes, gerando na população um clima de medo e insegurança. (PAIM E GASPARETTO, 2007, p. 212).

Entre as décadas de 1970 e 1980, o Oeste Catarinense sofre com a modernização da agricultura, cresce o êxodo rural e o impacto é forte nas famílias do campo. Segundo o (IBGE,2001), num período entre 1991 e 2000, 102 mil pessoas migraram do campo para a cidade. (CEOM, 2007, p. 213). Agravando a situação do campo e levando os agricultores e agricultoras para a organização popular. "Neste contexto originam-se, nesta região, quatro grandes movimentos sociais: O Movimento Sindical, O Movimento de Atingidos por Barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Movimento das Mulheres Agricultoras".(PAIM e GASPARETTO, CEOM, 2007. p. 213). A igreja católica através da Teologia da Libertação, assume posicionamento orientando as famílias de agricultores, a lutarem pelos seus direitos. "Um desses movimentos caracterizou-se na região foi o movimento das mulheres camponesas, que surgiu na década de 1980, o MMC – SC. Propondo a libertação da mulher, o fim da opressão e exploração".(PAIM e GASPARETTO, CEOM, 2007. P 215). Lutaram pela libertação da mulher, sindicalização, documentação, direitos previdenciários (salário maternidade, aposentadoria,...). Na década de 90 cresce a consciência e fortifica-se o movimento, valorizando as jovens camponesas.

No município de Chapecó, Distrito de Nova Itaberaba, as mulheres realizam sua primeira reunião no dia 01/05/1983. Discutindo sobre discriminação e igualdade entre homens e mulheres. Em 1984, levam o lema no encontro regional: Mulheres unidas jamais são vencidas. Que contou com 500 mulheres, vindas de 08 municípios da região. Continuaram com reuniões e debates deliberativos, crescendo no oeste catarinense. "Os Meios de Comunicação Social, que até então apresentavam uma imagem da mulher como "colona", passa a publicar notícias referente a nova organização de caráter popular, camponês e feminista". (PAIM e GASPARETTO, 200, p.217). As mulheres camponesas seguiram com debates, mobilizações e encontros municipais, estaduais e nacionais. Lutam pelo direito ao estudo, pelo espaço da mulher na política, pela divisão das tarefas em casa e no trabalho, por um país sem latifúndio, livre de agrotóxico, químicos e transgênicos. Bem como uma agricultura orgânica e sustentável. Em vista disso, o presente texto pretende refletir sobre, a educação do campo vinculada aos movimentos sociais a partir de experiências, como educadora em uma escola de comunidade rural, localizada na Linha Cachoeira, interior do município de Chapecó – SC. Trata-se de uma pesquisa

empírica, embasada em relatos de experiências educacionais.. Para tanto, está organizado nas seguintes partes: primeiramente, discute a questão da educação do campo ligada aos movimentos sociais, em seguida, são apresentados alguns relatos de uma educadora a partir de suas experiências em escolas de comunidade rural. E, por fim, as reflexões finais.

Educação do campo e movimentos sociais

No Brasil e América Latina, nas décadas de 1970 e 1980, destacam-se pelas lutas em oposição aos regimes militares, com bases cristãs orientados pela teologia da libertação. Nesta década diminuiu as manifestações de rua, mas foram garantidos vários direitos que estão assegurados na Constituição Federal de 1988. A partir de 1990 surgiram os fóruns sociais nacionais populares de luta pela moradia, reforma urbana. Elencavam os problemas sociais apontavam soluções, em parcerias com a sociedade civil organizada, exigiam os direitos fundamentais: moradia, renda mínima, ética na política, contra as privatizações das estatais, sistema previdenciário, luta pela terra, educação etc. O Brasil não conseguiu fazer reforma agrária, por que os coronéis brasileiros são mais fortes que os americanos, lá fizeram a reforma agrária. Para o capitalismo o latifúndio é ruim. Mas vivemos um sistema capitalista sem reforma agrária. Os latifundiários querem acumular terra e engolir os pequenos produtores rurais. O movimento das mulheres camponesas de SC. vem se organizando para manter-se no campo e produzirem alimentos agro ecológicos, livres de químicos e agrotóxicos. Estudam a questão de gênero e direitos fundamentais. Para os autores:

As mudanças ocorridas no processo de ocupação da região oeste, além de definir um sistema econômico e político, influenciaram na constituição de um sistema de valores culturais e mexeu no jeito de viver dessas famílias, que cada vez mais se vêm diante de uma complexa situação, levando-as a busca de novas alternativas. As mulheres estão aí, porém, não reconhecidas e valorizadas na íntegra. (PAIM e GASPARETO, 2007, p. 20).

Foi com muita luta que as mulheres agricultoras conseguiram o reconhecimento de sua profissão. Foram muitos debates, encontros e mobilizações no oeste catarinense, em Florianópolis, Brasília com debates e diálogos junto aos deputados e enfrentamento junto a outros movimentos nestas reivindicações, para o reconhecimento da profissão de agricultoras.

De 1994 a 2004 ocorreu a luta pelo reconhecimento da profissão e para assegurar os direitos conquistados na Constituição de 1988. Este processo foi levando às agricultoras a uma compreensão mais ampla dos direitos, de forma articulada com as mulheres camponesas do Brasil, resultando em 2004, na constituição do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil. Portanto, estes períodos foram escolhidos e considerados importantes para o estudo, por demarcar o protagonismo das mulheres agricultoras, na região oeste de Santa Catarina, em luta por seus direitos, que gradativamente foram sendo compreendidos na perspectiva mais ampla dos Direitos Humanos. (GASPARETO, 2014).

O MMC, busca a permanente formação das mulheres e assim constroem sua autonomia na busca de direitos e hoje lutam pelo direito de estudar, participação da mulher na política e de uma alimentação saudável, produzir para a vida em defesa da vida do planeta e das pessoas. As mulheres sempre lutaram e foram corajosas, temos exemplos de muitas lutadoras que deram a vida na lutas pelos direitos de todas (os). Muitas lideres negras nos deixam exemplos de dignidade: Aquantuane tia de Zumbi, libertação dos negros, anastia para os trabalhadores, Dandara esposa de Zumbi, fugiu na 1ª gravidez da escravidão dos senhores feudais, Margarida Alves dizia: Dá luta não fujo, na luta continuaremos. Na história do Brasil e mundo temos milhares de mulheres que lideraram e participaram nos movimentos sociais. Existiam muitos indígenas que lutaram pela terra em defesa de sua cultura. Estão inseridos na política do Brasil desde 1537, foi dada a 1ª cidadania, antes não reconhecida. Com a chegada dos portugueses e espanhóis as populações que viviam no Brasil foram discriminadas tiraram-lhe até a alma. Foram reconhecidos como gente só os índios que moravam na selva, um grupo de 1.600 tribos. Os indígenas começaram a

se organizar e apareceram os índios escondidos, os urbanos, favelados, os excluídos... Ainda hoje a União, através da Funai, respondem pelos índios lhe tirando a autonomia. Segundo o autor: (PIOVEANA, 2010, p.165) “são espaços que possibilitam a reintegração desse povo no meio em que historicamente vivem, mas não lhes recupera a liberdade, uma vez que vivem, na grande maioria, como em favelas urbanas, só que no meio rural, e desprovido de qualquer ação cidadã”. As lideranças coordenam e tomam as decisões. E esta presente os interesses econômicos individuais, no uso da terra e bens agrícola e minerais. Condicionando os povos indígenas a pobreza, dependência e exploração econômica e política dos investidores não indígenas. Em 1912 a 1916 vem a guerra do contestado e os índios sofrem com a violência e mortes; Em 1918 são infectados com a varíola e morrem mais da metade. Entram as colonizadoras Bertaso, Martins e outras, trazem o mapa cartesiano e loteiam as terras indígenas, hoje Chapecó. E vendem as terras para os imigrantes vindos do Rio Grande do Sul, com a chegada dos imigrantes acabou o respeito entre povos. Em 1970 começam o retorno dos movimentos sociais, lutam pela preservação das terras indígenas e a vida dos índios, nossa raiz genética. Em 40 anos foram devastada toda Região Oeste e todo nosso ecossistema. Hoje os indígenas buscam o direito a educação, a demarcação de suas terras que andam em passos lentos. No Brasil a educação nasce para pouco, para os trabalhadores não era necessário o estudo. Na década de 30, 40 e 50, os imigrantes exigiram do governo escolas para seus filhos. As escolas eram multisseriadas, conteúdos descontextualizados, sempre houve o desprezo da elite em relação ao campo, quando se pensou a educação do campo, foi para preparar a mão de obra barata para a indústria. Neste contexto surge no nordeste o movimento pela alfabetização, com o método Paulo Freire. Cria-se o MOBRAL, para suprir a alfabetização e preparar a mão de obra.

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. (.....) Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas

fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática de liberdade”. (FREIRE, 2014).

Na década de 80 e 90, surgem os movimentos da educação do campo, sem interesse do governo e nem dos professores cheios de preconceitos com o método tecnicista, só fazer sem pensar por que fazer. Mais tarde a educação do campo, veio impulsionada pelos pais e trabalhadores da educação, mas nunca oportunizaram os pais a pensar a educação de seus filhos ou o seu meio. Os sujeitos do campo têm o direito de construir uma educação, onde possam pensar o currículo e os conteúdos do campo, com horário diferenciado, calendário próprio, com método freire, popular e libertador. A educação popular visa conhecer a realidade, investigá-la e refletir sobre ela. Conhecer a função do estado e políticas públicas, assim a população passa a participar na construção democrática da sociedade. É na lógica de projeto popular de cidadania que construímos uma política educacional que possa garantir uma educação, que as pessoas possam participar na busca de mudanças necessárias, para a sociedade. A pedagogia da libertação possui como meta o conhecimento da realidade e a transformação da mesma, visando a construção de um mundo no qual todos possam realizar sua humanidade. A Pedagogia da Alternância, aplicado nas Escolas Familiares Rurais, na França, teve o envolvimento dos sujeitos na construção do currículo, bem presente a ação reflexão e ação. Toda experiência construída no coletivo, avaliada constantemente pelos envolvidos tem maior chance de dar certo. Silva e Moreira (1995): deixam claro da importância do currículo ser construído pelos sujeitos envolvidos no processo educacional. A educação popular surge na conjuntura concreta da luta de classes do continente Latino – americano. Uma conjuntura que se desenvolve dentro do macro histórico dos processos de libertação nacional. Um movimento que iniciou no final da década de 50 e se estende pela década de 60 e se mantém nos movimentos sociais rurais e urbanos. A educação popular intervém na conjuntura concreta e se da partir das características culturais, econômicas, políticas e sociais de cada país, de cada povo, tendo como central a concepção metodológica dialética, a qual contribui com a classe trabalhadora no esforço de sua libertação. Essa libertação se processa na medida em que a classe trabalhadora se fortalece, tanto na organização como na

formação de quadros para a luta. É aqui que a educação popular tem a contribuição específica de articular teoria e prática, processos formativos e organizativos numa concepção que potencializa a luta dos trabalhadores e esclarecendo os processos históricos. Sendo assim, a educação popular é a garantia da construção da cidadania das classes populares, que requer o desenvolvimento das habilidades e convicções como: autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classe, liderança, ação coletiva e senso crítico. O desenvolvimento das habilidades, instiga a capacidade de formar opiniões com fundamentação científico-investigativa, tornado assim um sujeito histórico, com capacidade de compreender o grupo ao qual pertence e os fatores responsáveis pela sua atual condição de vida. Esse processo leva os trabalhadores e trabalhadoras reconhecer-se como sujeitos de direitos e indignar-se com injustiças sociais. De agir coletivamente com ações solidárias e conscientes.

4- LEGISLAÇÃO E POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Decreto organiza políticas públicas educacionais no campo

- Quinta-feira, 04 de novembro de 2010, 17h40

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assina nesta quinta-feira, 4, decreto que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Segundo o decreto, a educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios.

A população que reside no campo, objeto do decreto, compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

O decreto atribui ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, afim de superar a defasagem histórica de acesso, e propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

A formação de professores que lecionam nas escolas rurais também está definida no decreto. Ela deve atender, conforme o artigo quinto, os princípios e objetivos da

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecidos no Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009.

Calendário escolar de acordo com as particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; o reconhecimento da relevância da escola multisseriada, que se caracteriza por turmas de alunos de diferentes idades e graus de conhecimento na mesma sala e com um único professor; e a pedagogia da alternância (combina atividades intensivas na sala de aula com práticas na propriedade) estão contemplados no decreto.

Para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, o decreto orienta estados e municípios a incluir a educação no campo nos seus planos estaduais e municipais de educação. Os planos de que trata o decreto devem ser construídos a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que o governo federal vai encaminhar ao Congresso Nacional. O PNE vai trazer as metas educacionais a serem alcançadas pelo Brasil no período de 2011 a 2020.

Pronera – A regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que é executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), define objetivos, beneficiários e atribui a gestão ao Incra.

O público do programa compreende jovens e adultos das famílias atendidas pelos projetos de assentamento do Incra, professores e educadores que atuam no programa, famílias cadastradas e alunos dos cursos de especialização do Incra. Na atividade de gestão, caberá ao instituto coordenar e gerenciar os projetos, produzir manuais técnicos para as atividades, além de coordenar a comissão pedagógica nacional.

Políticas em desenvolvimento – O Ministério da Educação desenvolve uma série de ações educacionais dirigidas à população que reside no campo. São elas:

Escola Ativa – Esse programa concede bolsas de estudo e de pesquisa para educadores de instituições públicas de ensino superior, supervisores das secretarias estaduais de educação e a professores. Esses bolsistas trabalham na qualificação dos professores que lecionam em escolas multisseriadas. De acordo com o Censo Escolar 2009, das 83 mil escolas rurais que o país tem, 39 mil trabalham com classes multisseriadas. Estudam em classes multisseriadas 1,3 milhão de estudantes do ensino fundamental.

Projovem Campo – É um programa do governo federal destinado a agricultores com idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que não tenham concluído o ensino fundamental. Com dois anos de formação em regime de alternância, os jovens obtêm o certificado de conclusão do ensino fundamental com qualificação em agricultura familiar. Atualmente, 21 estados da Federação recebem recursos do governo federal para fazer a qualificação. Dos 65,2 mil agricultores alvo do programa, 31 mil estão fazendo a formação.

Procampo – O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Atualmente, 31 instituições públicas de ensino superior oferecem a licenciatura em educação no campo. Segundo o Censo Escolar 2009, trabalham em escolas rurais 338 mil educadores. Destes, 138 mil têm nível superior. O desafio da União, estados e municípios é oferecer graduação a 196 mil professores que lecionam no campo apenas com formação de nível médio.

Construção de escolas – O Programa de Construção de Escolas no Campo desenvolvido pelo governo federal oferece a estados e municípios projetos arquitetônicos de escolas com tamanhos de uma a seis salas de aula. As escolas rurais multisseriadas também estão incluídas no Programa Dinheiro Direto na Escola (Pdde-campo) que repassa R\$ 12 mil, em dinheiro, para ações prioritárias de

infraestrutura e aquisição de materiais. Esse recurso é para escolas com até 49 alunos, que são a maioria

5- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E RELAÇÃO COM CULTURA E OS SABERES PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS DO CAMPO

Desenvolvimento Triviños (1987) vai mostrar três enfoques na produção do conhecimento: (a) o positivista; (b) o fenomenológico; (c) o marxismo. O positivismo é uma corrente filosófica de tradição na sociedade brasileira em especial em dois períodos, o da Proclamação da República (1889) e da Ditadura Cívico Militar (1964-1989). A base do pensamento está em uma ciência neutra e objetiva, onde o sujeito para se apropriar do conhecimento busca afastar-se dele. Comte inclusive vai tratar de uma objetividade nas ciências sociais, chamando a sociologia de física social. O segundo enfoque na produção do conhecimento é a fenomenologia. Galeffi (2000) vai dizer que fenômeno significa aquilo que aparece ou se deixa ver. O que se mostra á luz, o brilhante.

A fenomenologia é uma atitude reflexiva de um fenômeno que se mostra para nós, na relação que estabelecemos com os outros no mundo. Assim vale o que sujeito compreende só que não pode ser uma verdade apenas para ele. A fenomenologia ocupa-se com o fenômeno em duplo sentido, na sua estrutura (o que é) e no seu aspecto (o que aparenta). Nossa relação com o mundo começaria pela percepção, pelos sentidos.

Cabe-nos refletir sobre o que se apresenta e descrever sobre o refletido. Assim é relevante a consciência, ou seja, o modo como o conhecimento do mundo acontece e a visão do mundo que o indivíduo tem. Triviños (1987) diz que existem muitas críticas a fenomenologia, pois essa se esqueceria do histórico, omitiria as ideologias e os conflitos sociais.

Com relação ao enfoque marxista de produção de conhecimentos, este se apresenta considerando a questão da luta de classe. Um conhecimento dominante sempre é de uma classe dominante que vive do trabalho de outras classes. Assim os senhores de escravo viviam dos escravos, como os senhores feudais viviam dos servos, e os

burgueses vivem dos proletários. Assim o conhecimento deve ser elaborado a partir de uma contradição e assim que se valida.

Essa contradição não se dá no “mundo platônico”, mas na prática social onde ele terá uma validação ou não. Existe uma relação entre conhecimento e as relações sociais, que são dadas pelos meios de produção. Se para o Idealismo a única realidade é a consciência do sujeito para o marxismo a realidade é tudo que é material, em última instância, a própria consciência é material, pois é fruto de uma evolução nos moldes do pensamento darwiniano.

Retomando a questão do conhecimento e buscando a partir dos enfoques, aproximar de uma organização do trabalho pedagógico para Educação do Campo, cito três exemplos. Vamos imaginar a produção de um conhecimento sobre a temática da Educação do Campo. Um positivista poderia estar preocupado em produzir um conhecimento com bases em correlações entre a renda do rural e o urbano para efeitos de comparação.

Um fenomenológico estaria interessado nas percepções dos entrevistados com relação a Educação do Campo, buscaria descrevê-las com o significado para a vida do seu grupo de análise. Um enfoque marxista partiria de uma análise de conflito buscando as contradições do capitalismo, no caso a luta de classes representada nos sujeitos sem-terra e nos proprietários dos meios de produção, ou seja, os latifundiários. Estando atento para as especificidades da Educação do Campo, ou seja, a questão política e de uma prática pedagógica acredito que um enfoque marxista tem mais elementos para explicação do que foi a Educação do Campo. Educação do Campo é uma bandeira dos movimentos sociais.

Tem seu início a partir dos anos 1990 com os primeiros eventos como a Primeira Conferência por uma Educação do Campo em Luziânia (GO). Por que a peculiaridade política na Educação do Campo? Pela busca de uma sociedade que ultrapasse as classes sociais, em uma palavra, a sociedade socialista. Assim os movimentos sociais mantiveram uma denúncia ao Estado Brasileiro que historicamente foi nas palavras de Marx “o comitê dos capitalistas” em toda uma história de ocupação europeia da distribuição das terras que favoreceu a concentração das terras. O anúncio mostrava que mudanças políticas eram

possíveis e que o trabalho pedagógico deveria ser diferenciado. Assim a partir de 1990 começam ecoar propostas pedagógicas que buscavam a democratização do processo educativo e o empoderamento dos povos do campo.

A busca era validar o conhecimento dos povos do campo antes rejeitados por uma ciência burguesa que se estabelecera. Fui testemunha ocular em uma apresentação de uma proposta pedagógica por uma professora de um assentamento, na primeira conferência em 1989 que estava semialfabetizada. O que gerou contradição, em país que negara o conhecimento até aqueles que estavam prá ensinar.

Como esses professores poderiam ensinar alguém? Assim surge o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o que se denominou Pedagogia do Movimento. Com base de interpretação marxista o trabalho pedagógico passa pela elaboração e intervenção. Elaborar a partir de uma prática social e intervir na sociedade, buscando condições aos professores, mudanças nas escolas, e ainda recursos do Estado Brasileiro.

A Pedagogia do Movimento tinha por base os complexos temáticos em Pistrak e uma releitura mais aprofundada dos escritos de Paulo Freire. As camisetas dos militantes tinham mais mensagens freireanas do que as frases de Che Guevara. Existe um período de contestação em especial, por que esse conhecimento e não outro? Por que os livros didáticos dessa forma e não de outra. Fico hoje assustado com a forma como a construção do conhecimento foi tratada na questão da Educação do Campo nos anos 1990.

Algumas questões ficaram evidentes, por exemplo, se os livros didáticos oficiais não valem então o que usar? O que de fato as crianças precisam aprender? Qual a realidade. Em alguns casos surgiram dois problemas. O primeiro é a questão dos temas geradores trabalhados exaustivamente em alguns casos desconsiderando os conhecimentos acumulados pela sociedade. O segundo e mais complicado foi a falta de sistematização. Os professores não tinham o hábito de sistematizar o que faziam as coisas de sala que estavam mais ou menos adequadas, que faziam com que o aluno aprendesse ou não.

Esse período é nebuloso na produção de um conhecimento, negando o conhecimento oficial e mesmo que considerando o conhecimento dos sujeitos do campo a sistematização não se efetivava.

As poucas iniciativas de produção escrita que as escolas do campo conseguiram tinham uma visão fenomenológica, ou seja, o saber sobre o mundo se dava a partir de uma visão pessoal e experiência do mundo. Do particular para o geral, mas sem retorno, um exemplo disso, eram as histórias de vida escritas por professores ou ainda frases recolhidas nos coletivos escolares e que se tornavam objeto de outras reuniões.

As pesquisas em educação são orientadas por meio da prática cotidiana dos pesquisadores, pois o que se tem são militantes de movimentos sociais e professores do campo nesse momento dialogando. A explicação e descrição é uma segunda experiência. Faço aqui uma advertência. Esse cenário inicial da produção de um conhecimento escolar foi muito importante, até porque existiam poucas iniciativas no Brasil que considerassem os saberes produzidos pelos sujeitos trabalhadores tanto do campo como da cidade.

A partir do ano 2000 as produções escritas melhoram consideravelmente. Dois fatores aqui são relevantes. O primeiro é que as experiências do campo podem ser entendidas nas universidades e outra é que de fato essas experiências têm profundidade. Existe um hibridismo entre a universidade e os movimentos sociais. A primeira começa a levar em conta a capacidade organizativa dos movimentos sociais, a questão da mobilização e organização de agenda. Os movimentos sociais passam a ocupar a universidade e dialogar com ela. Evidentemente que esse diálogo é “encharcado” de tensões.

Os movimentos sociais não abrem da valorização dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo. O que muda é que a tradição oral desse conhecimento passa a ser escrita tanto pela universidade quanto pelos professores e militantes. Surgem as articulações regionais, coletivos que produzem as propostas pedagógicas de influência nas práticas de alguns governos. Têm-se algumas cartilhas produzidas e se apresentam trabalhos valorizando os sujeitos do campo em cursos de pós-graduação stricto sensu. Algumas secretarias de educação disponibilizam um

espaço para Educação do Campo além de uma estrutura mínima. Esse processo se efetiva a partir do momento que professores do campo passam a ter acesso aos clássicos do conhecimento elaborado. Assim as leituras das tendências pedagógicas não são feitas mais em fragmentos, mas dentro de um conjunto de teorias. Surgem as Licenciaturas em Educação do Campo com a preocupação de aproximar a teoria e a prática, ou seja, os experimentos.

Nota-se a entrada de outros clássicos na leitura desses professores como Thompson que advogam a importância das pessoas comuns em qualquer investigação. A história passa a ser contada a partir de um grupo social, e aqui talvez um mérito da Educação do Campo. Não há consenso de um protagonismo individual na construção da proposta, mas evidenciam-se as entidades que participaram de toda articulação.

Diante do cenário apresentado surge a problematização: como organizar um trabalho pedagógico levando em conta os saberes produzidos pelos sujeitos do campo sem desconsiderar o conhecimento elaborado historicamente pela sociedade? Qual a relação do conhecimento e da cultura, no caso a diferença entre a cultura popular e erudita? Qual a relevância dos “guardiões culturais” no processo de consolidação do conhecimento?

Quais os possíveis imbricamentos entre agroecologia e produção de conhecimento considerando o saber camponês? É preciso estar atento para não negar aos povos do campo o conhecimento já sistematizado pela sociedade. Pelo contrário, é necessária apropriação para que se possa permanecer na agenda de debate, além de melhorar o discurso, o debate e a produção. É relevante dizer que todo conhecimento deve ser questionado, em especial no sentido de que a serviço de quem ele está? O que justifica sua permanência. Ainda é pertinente estabelecer táticas e estratégias para que se coloque um novo conhecimento mais adequado. Para citar um exemplo, os Agricultores Familiares de algumas regiões do Brasil não utilizam agrotóxicos em seu sistema produtivo. Fazem “armadilhas” com algumas ervas para matar os insetos.

Dessa forma podem produzir um produto orgânico, sem veneno. Este conhecimento deve ser sistematizado, organizado e difundido para que seja socialmente

adequado, ou seja, que outras comunidades se apropriem dessa ferramenta, desse conhecimento. A denúncia, no entanto, é que esse conhecimento em alguns casos é apropriado pelas empresas que estudam o princípio ativo das ervas em medicinais e fazem um agrotóxico para combater as pragas.

Nesse caso o capital se apropriou do conhecimento dos agricultores e vendeu o elaborado aos mesmos produtores. Assim é importante que se “ocupem” os centros de pesquisa para que sejam instrumentos dos agricultores na produção do conhecimento. É coerente dizer da necessidade de aproximação da cultura camponesa com a cultura escolar. Primeiro é importante apresentar a questão da cultura e mostrar algumas características da cultura camponesa. Geertz (2008, p. 65) fala de uma “passagem de um animal (homem) cujos pais não tinham a capacidade de comunicar-se, de aprender e ensinar, de generalizar partindo de sentimentos e atitudes, passa adiante a ser capaz de obrar como receptor e transmissor começando uma acumulação que é a cultura, podendo usar símbolos e diferenciando-se dos chimpanzés e animais menores que não podem fazer isso”.

Assim a cultura é a transmissão feita de uma geração para outra diferentemente das questões hereditárias. Qual seria a cultura camponesa no Brasil? Evidentemente que em um país continental isso fica difícil de responder. Mas se tomarmos uma categoria, como a da Agricultura Familiar que faz parte da cultura camponesa a percepção de que alguns traços culturais são percebidos.

O primeiro deles é a capacidade de resiliência, ou seja, a capacidade de absorção de impactos. As gerações de agricultores familiares aprenderam a suportar os impactos modernizantes adequando-se com prudência.

Outra questão importante é a prudência, nesse caso, a cultura camponesa é marcada pela análise criteriosa do risco. Agricultores sabem muito bem trabalhar com isso. Outra questão cultural que ainda permanece em algumas regiões é a capacidade organizativa, ou seja, o acreditar no outro. Existem proporcionalmente mais cooperativas entre agricultores do que entre trabalhadores urbanos. Outra questão relevante é a capacidade de autoexploração de mão de obra. Entre os agricultores quando sua atividade passa por crise econômica, a tendência é aumentar a própria exploração de mão de obra. Uma questão cultural dos

agricultores que também é visível é a capacidade de empreendimento. Um exemplo disso é quando esses agricultores trabalham em tempo parcial nas empresas. Gostam de autonomia para trabalhar, mas ao mesmo tempo sentem-se perturbados quando o trabalho não avança. Nos intervalos de serviço nas empresas convidam seus colegas para avançar no trabalho.

Ainda na questão cultural dos agricultores familiares existe certo acanhamento quase que proposital. Uma espécie de embaraço falta de destreza quando a questão é educação formal.

Em assentamentos isso é visível quando os alunos demoram para interagir, ficam muito encabulados porque a cultura do local em que moram é diferente da cultura escolar o que exige uma aproximação. Outra questão relevante é a cultura patriarcal, a maioria das propriedades rurais são dirigidas “a uma só mão”, todos no “mesmo fogão” o que em alguns casos inclui uma segunda família com genros e noras que estão sob o domínio patriarcal.

Muitos jovens rurais têm reclamado desse costume, e mudam para trabalhar na cidade mesmo que o salário seja menor, mas se consideram “donos de seu dinheiro”. Como elaborar esse conhecimento? A questão cultural de facilidade para associação pode ajudar na construção de espaços coletivos de discussão. Isso permite inclusive que a autoexploração da mão de obra dos agricultores “contagie” os professores que ao fazerem a opção de defesa da educação do campo precisam destinar um pouco de seu tempo, lutar por remuneração desse tempo, mas quando ele não for possível usar um pouco de seu tempo livre para isso.

Uma das possibilidades mais recentes de aproximar conhecimento dos sujeitos do campo, a produção de um conhecimento que não seja rapinado pelo capital, e que se possa articular com um trabalho pedagógico no sentido de uma aprendizagem escolar e comunitária é o que se tem denominado de Agroecologia que trata de várias dimensões do ser humano, sua história, a educação, a cultura local, a produção entre outras. Agroecologia ainda é um conceito em construção, mas têm a princípio três vieses: (a) Agroecologia como movimento social; (b) a Agroecologia como ciência; c) um misto não excludente das duas proposições. Altieri (1999) diz que a Agroecologia esta na gênese dos movimentos sociais, mostrando que o termo

e de origem latina, e em seu arcabouço pretende atender simultaneamente as necessidades de conservação ambiental e de promoção socioeconômica dos pequenos agricultores em face de sua exclusão política e social. Almeida (2003) mostra que a Agroecologia tem um “vínculo genético” com os movimentos sociais. Caporal (2005) define a Agroecologia como a “ciência que nos ajuda a articular diferentes conhecimentos científicos e saberes populares para a busca de sustentabilidade na agricultura”. Ainda, segundo ele, “situa-se no campo da complexidade, razão pela qual exige um enfoque holístico (ver o todo) e uma abordagem sistêmica (relações entre as partes) para o desenho de agroecossistemas mais sustentáveis e complexos”.

Reforçando a cientificidade da Agroecologia, Almeida (2003) diz que não é simplesmente negando a velha ciência e recusando-se ao jogo político no campo científico que a Agroecologia chegara a se afirmar ou se generalizar, por ora esta longe de adquirir a força do modelo que ela pretende substituir. Agroecologia está se concretizando como uma ciência tendo um quadro específico e instrumentos próprios de validação do conhecimento, com recursos próprios de enumeração, observação, descrição e classificação que permitem a formulação de teorias derivadas de seu campo de estudo apesar de carregar ainda consigo uma espécie de movimento social com componentes científicos, filosóficos, sociológicos. Assim uma visualização de uma possibilidade de organizar um trabalho pedagógico que leve em conta a produção do conhecimento pelos povos do campo é a Agroecologia.

A questão é estar presente nesses espaços, articular as parcerias, sistematizar o conhecimento novo que brota desses espaços. Um exemplo focal de sistematização podem ser agricultores feirantes em suas estratégias de comercialização ou agricultores familiares que são guardiões culturais ao produzirem determinados produtos como panificação caseira, salames, queijos, açúcar mascavo que carregam em si um saber que passou de geração em geração onde estão presentes a segurança alimentar da família e a sobrevivência com a venda do excedente. Outra possibilidade mais clara de elaboração do conhecimento a partir dos sujeitos do campo é a questão das sementes. A cultura camponesa de precaução fez com que mantivessem um enorme banco genético que precisa ser estudado em especial pela sua diversidade. A segurança alimentar de um país passa por esse processo. E por

fim, considerando Agroecologia como uma possibilidade de produção do conhecimento elaborado sem negar o conhecimento histórico produzido, mas colocando algumas especificidades é possível produzir conhecimento a partir da Educação do Campo. Ainda que a Educação do Campo permaneça compondo a educação como um todo, ela já possui especificidades como a sua pedagogia e a sua proposta política além de seu foco, ou seja, trabalhadores envolvidos com a questão do campo, povos das águas e das florestas.

REFERÊNCIAS

[https://www.ufsm.br › wp-content › uploads › 2019/09](https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2019/09) >acesso em 27 de novembro de 2019

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/2671> >acesso em 27 de novembro de 2019

[www2.ifrn.edu.br › Capa › v. 1 \(2018\) › Azevedo](http://www2.ifrn.edu.br/Capa/v.1(2018)/Azevedo) >acesso em 27 de novembro de 2019

[https://www.agb.org.br › index.php › terralivre › article › view](https://www.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view) >acesso em 27 de novembro de 2019

[educere.bruc.com.br › arquivo](http://educere.bruc.com.br/arquivo) > acesso em 27 de novembro de 2019

<https://educere.bruc.com.br> >acesso em 27 de novembro de 2019

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/16002-decreto-organiza-politicas-publicas-educacionais-no-campo?Itemid=164> >acesso em 27 de novembro de 2019

[www.famper.com.br › arquivos › revistaeletronica › 6-organizacao-do-trabalho](http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/6-organizacao-do-trabalho) >acesso em 27 de novembro de 2019