

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE RESISTÊNCIA LATINO-AMERICANA

Juliana de Conti Macedo
UFMG
julianaconti@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem como cerne entender a dinâmica da Educação do Campo, para isso foi abordado por meio de uma síntese a particularidade brasileira do percurso histórico da educação rural, até o surgimento e consolidação do conceito de Educação do Campo. O instrumento teórico utilizado baseia-se no pensamento crítico social latino-americano como ferramenta primordial para compreender a conjuntura do Estado brasileiro e seu o projeto de Nação. Assim, utilizada para analisar as políticas educacionais conquistadas no meio rural, à promulgação jurídica na legislação educacional brasileira e o percurso da regulamentação da obrigatoriedade da Educação no e do campo. Em contraposição, buscou investigar os interesses do Estado brasileiro pautados no agronegócio como meta política de desenvolvimento agrário no âmbito de uma estrutura latifundiária monopolista. Algumas questões foram suscitadas: como políticas tão antagônicas podem estar em consonância na prática da educação? Como está sendo o processo de interação entre os interesses contra hegemônicos dos movimentos sociais e o hegemônico do Estado e das e agendas internacionais? Desse modo, constatou-se a importância da originalidade do pensamento latino-americano para entender a conjuntura atual da educação do Campo e emancipação social do trabalhador do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento crítico; Educação do Campo; América Latina.

INTRODUÇÃO

O novo conceito de educação do campo, temática de estudo recente em nosso país, refere-se a um novo modelo de educação de formação integral, que nasceu, principalmente, de reivindicações dos movimentos sociais da reforma agrária, entre outros movimentos sociais do campo. O estudo da Educação do Campo é considerado um novo paradigma educacional, que se identifica com o pensamento crítico, contemplando aspectos filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Para

tanto, como suporte teórico na análise, seguiremos a interpretação de CALDART (2010, p.106), que levanta entre alguns fundamentos originários da Educação do Campo como crítica. Este novo paradigma surge como resposta crítica à realidade do sistema educacional no Brasil, especificamente oferecida para o povo que vive no/do campo. Segundo Caldart (2010) A Educação do Campo como crítica não se propõe a criticar a educação em si mesma, já que a base desse novo paradigma educacional se constitui na realidade do trabalhador do campo. Nesse ínterim, surge a necessidade de uma crítica materialista, que identifica o camponês em um dado momento histórico; um projeto de nação e de educação que culmina num embate de projetos antagônicos no campo.

2

A crítica está para além da denúncia, está como contrapontos de práticas e alternativas, e como crítica projetiva de transformações. (...) esse parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada, e não como se fosse um ideal ou ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a educação deve se sujeitar (CALDART, 2009, p.40).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo se constitui a partir dos sujeitos do campo, do trabalho, das lutas sociais e dos modos de vida dos camponeses o que exige por si só uma visão mais alargada de consciência e emancipação a partir da educação. Para tanto, serão investigadas algumas correntes teóricas do pensamento crítico latino-americano atualizado na perspectiva de clarear o paradigma da Educação do Campo, suas políticas públicas e a necessidade de formação crítica dos educadores que atuam neste campo.

O pensamento crítico latino-americano, acompanhado de uma contextualização histórico e espacial, é capaz de gerir reflexões na compreensão da conjuntura mundial, as estruturas a serem transformadas para enfrentar a subalternização nos tipos de relações estabelecidas com determinados países.

Entretanto, há controvérsias da autenticidade e originalidade do pensamento latino-americano. Pinto (2012) faz um recorte dessa discussão, que surge desde o século XIX com Juan Bautista Alberdi e ganha ênfase no debate do filósofo mexicano Leopoldo Zea com o filósofo peruano Augusto Salazar Bondy. O grande entrave na discussão é que Bondy ressalta a falta de originalidade da produção latino-americana que é formada por *mera recepção e repetição imitativa do pensamento europeu*, refletindo nossa ausência de conteúdo ideológico e nossa contaminação do

eurocentrismo¹. Zea, por sua vez, assegura que a filosofia deve ser contingencial e jamais universal, e deve preocupar-se em responder aos problemas que se originou em um determinado tempo e realidade. “Diferente de Bondy, Zea afirma que, para ser original e autêntica, a filosofia latino-americana não precisa ser inovadora, ou seja, ela pode beber em outras fontes, mas deve adaptar os cânones da filosofia ocidental à sua realidade” (PINTO, 2012, p.5).

Outros autores como Soltonovich²(2013, p. 87-89), enfatiza a importância do pensamento crítico contemporâneo basear-se nas obras fundamentais da primeira geração do marxismo. Assim, destaca o conjunto das obras de Marx e Engles como ponto inicial de reflexão do pensamento crítico, pois nele *se suscita a pista histórica do processo de desumanização: la división del trabajo social y la eventual deriva en la diferenciación entre el trabajo manual y el intelectual considerados en términos de su historicidad*. O autor, entretanto, confessa que apesar da grandeza do legado teórico marxista, hoje ele sofre algumas limitações que devem ser superadas, pois é produto de seu tempo, da realidade concreta da sua época. Sendo assim, atravessar e recriar as aléas deste pensamento torna-se imprescindíveis à busca de uma nova inteligência:

No olvidemos que sí leemos a Marx, a Luxemburgo, a Gramsci o a Marcuse, somos nosotros mismos los que les damos nueva vida. Somos nosotros los que continuamos su historia al reevaluar sus contenidos y repensar nuestro momento histórico y nuestra propia formación tanto intelectuales (y utilizo la palabra en el sentido que le dio Gramsci, no en cierto sentido jerárquico que en ocasiones adopta en el campo académico). La Teoría Crítica no debe ser una cuestión europea del siglo XX, sino una materia latinoamericana del siglo XXI. (SOLTONOVICH, 2013, p.88).

O fato de o autor apontar a Teoria Crítica como uma questão latino-americana, parte do princípio destes países constituírem quadros sociais similares que se

¹ Eurocentrismo, segundo Quijano (2008), “é nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.” (QUIJANO, p.126)

² Soltonovich é PH.D em direitos humanos , Ph.D em Sociologia. Sociólogo e professor da Universidade de Buenos Aires no programa de mestrado em direitos humanos. No texto “La historia sin fin: notas sobre la evolución de La teoría crítica.”enfatiza a importância da América Latina no século XXI na construção de um pensamento crítico.

desenvolveram durante séculos de colonização o que constituiu uma vasta gama de teóricos e um paradigma de práxis peculiar, que pensam e estruturam suas teses de acordo com as antíteses vivenciadas como países explorados, submetidos às normativas do comando externo, e órgãos internacionais, refletindo sobre as contradições da ordem do capital.

Segundo MARINI (1994), a dificuldade de gerir uma teoria social crítica latino-americana, coincidiu sobre as particularidades das nossas questões de estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Em contrapartida, propiciou um pensamento original que, devido sua riqueza, provocará um impacto no que já está estabelecido pelos grandes centros produtores da cultura na Europa e nos Estados Unidos. O que faz da produção teórica latino-americana um valioso instrumento para as novas gerações enfrentarem as problemáticas da atualidade.

4

“Recuperação, atualização e aprofundamento da tradição teórica, colocá-los em posição de interpretar este novo mundo e, mais do que isso, transformar, apontando para uma nova focada nas necessidades de nossa economia povos, a democracia plena e participativa, superando preconceitos e exclusões com base em étnica e cultural, para a construção de um fatores integrados e unidos da América Latina”(MARINI, 1994, p.8).

Como base na produção da teoria crítica latino-americana será investigada na breve retrospectiva da educação rural no Brasil o interesse Estado e dos organismos internacionais, e como se conjuga o novo paradigma da Educação do Campo, a luta dos movimentos sociais com a pauta do agronegócio e a meta política de desenvolvimento agrário no âmbito de uma estrutura latifundiária monopolista.

BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO RURAL

As contradições declaradas na história do Brasil, um país de grande dimensão agrária, começa com o descaso da educação no meio rural durante séculos. Algumas ações inexpressivas começavam a aparecer no fim do século XIX, contudo a educação rural não é mencionada em nenhum texto legislativo até o início da República.

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas do cultivo

que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (CNE,2001,p.04)

Observa-se no discurso do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma crítica à representação do Estado³ naquele período que a princípio ignorou a importância da educação para os camponeses no *processo de constituição da cidadania*. Para O'Donnell (1980), a primeira forma de dominação política do Estado pauta-se na igualdade de todos os sujeitos que se constituem cidadãos de seu território nacional. O cidadão que empenha em respeitar as instituições estatais tem o seu direito de voto e quando se sente lesado pode recorrer a processos jurídicos estabelecidos para defendê-lo. “Historicamente, a cidadania desenvolveu-se conjuntamente com o capitalismo, o Estado moderno e o Direito racional - formal. Isto não é casual: o cidadão corresponde exatamente ao sujeito jurídico capaz de contrair obrigações livres”(p. 30).

Neste período, entretanto, o Estado brasileiro ainda não tinha a preocupação em inserir o trabalhador rural como cidadão livre, mesmo dentro de uma igualdade abstrata⁴, permanecia na relação semelhante ao escravo e do servo, relegados ao esquecimento e a ausência de participação na comunidade política. Segundo Bresser-Pereira (2010), o Brasil sofria de um duplo mal: a pobreza e a desigualdade. O desenvolvimento econômico⁵, que precedeu entre 1930 e 1980, repercutiu como “a cura”, marcado na história como a revolução capitalista, assim composta pela revolução nacional e industrial.

³ O Estado que é exposto aqui é o Estado capitalista definido por O'Donnell (1980) no texto Anotações para uma teoria do Estado em que “a modalidade de apropriação do valor criado pelo trabalho, constitui as classes fundamentais do capitalismo, através e mediante a relação social estabelecida por tal criação e apropriação. Os mecanismos e consequências mais ostensivos dessa relação são econômicos. A relação de dominação principal - embora não única - numa sociedade capitalista é a relação de produção entre capitalista e trabalhador assalariado, mediante a qual é gerado e apropriado o valor do trabalho. Este é o coração da sociedade civil, seu grande princípio de ordenação contraditória” (p.4).

⁴ Para O'Donnell (1980), o fundamento do Estado seria a Igualdade abstrata adquirida pela cidadania. O que faz a cidadania ser, ao nível político, sua máxima abstração. “Todo cidadão, independente de sua posição de classe, recorre à formação do poder estatal corporificado no Direito e nas instituições. Com isto, tal abstração converte-se em fundamento de um poder voltado à reprodução da sociedade e da dominação de classe que a articula” (p. 32).

⁵ O desenvolvimento econômico, segundo Bresser-Pereira (2010), “é um processo histórico de crescimento da produtividade e dos padrões de vida da população causado pela sistemática utilização do excedente econômico na acumulação de capital e no progresso técnico.” (p.8). Enfatiza que a ideologia do nacionalismo do XIX e a constituição do Estado nacional são fundantes para o desenvolvimento econômico, assim como, o liberalismo foi à ideologia das liberdades civis. Percurso imprescindível na revolução capitalista de todos os países hoje considerados desenvolvidos ou ricos.

Somente a partir dos anos 30 com as reformas educacionais fundadas na proposta de um ensino laico, gratuito e público, a educação rural ganha alguma relevância no cenário brasileiro. O processo de industrialização promovido pelo modelo capitalista de modernização da produção no início do século XX, transfere a base econômica do setor agrícola para o setor industrial, provocando um inchaço populacional desgovernado nas cidades grandes. De fato, tal transtorno social fecundou algumas iniciativas educacionais no meio rural, tais como: a Campanha de alfabetização na Zona Rural em 1933, o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional em 1935, a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937.

6

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (CNE, p.5).

Essa proposta educacional, conhecida como ruralismo pedagógico, propunha por meio da pedagogia fixar o homem do campo no seu espaço e, assim, organizar a produção agrícola. Apesar de representar os interesses de uma política demográfica do Estado Novo, como resposta a problemática do êxodo rural, o ruralismo pedagógico foi à primeira iniciativa educacional contra o descaso que assolava o meio rural.

Em meio ao populismo⁶ da Era Vargas, e seu projeto de modernização conservadora, (que introduz uma base técnica nova na produção rural, mas mantém a estrutura fundiária altamente concentrada), surte os debates ideológicos sobre a educação orientada pelos organismos internacionais. No meio rural, foram idealizados diversos programas de governo que, ainda numa perspectiva de conter o êxodo, promove o reconhecimento do espaço rural como espaço de vida comunitária. Neste período, destacam-se três programas da Era Vargas: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), entre outros programas.

⁶ Urquidí (2013) caracteriza o populismo como fenômeno de massa, determinado como política de Estado atribuindo essa função no incentivo à modernização conservadora, modelo adotado em diversos países na América Latina a partir de 1930.

Já a ABCAR tinha o papel de investigar as condições reais em que se encontrava o meio rural, sendo responsável em fazer um levantamento econômico, cultural e social da vida no campo; e assim, poder atuar nas necessidades concretas do meio rural. Contudo, tal programa se restringiu a algumas ações isoladas, sem um aprofundamento teórico quanto à pertinência de suas ações. O que se destaca neste período é o interesse norte-americano na educação rural brasileira, que pretendia incluir a população marginalizada do campo na lógica do desenvolvimento capitalista, sendo financiada por meio de agências de fomento e contando com o apoio do Ministério de Educação (RIBEIRO, 2012, p. 298), como foi o caso da ABCAR.

7

Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que, criada em 21 de junho de 1956, e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos ou ao grande capital monopolista americano (Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, etc.) (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p.75).

No período da expansão mundial do imperialismo norte-americano o trabalho rural era símbolo do passado e do atraso. Não combinava com a mentalidade evolucionista do capitalismo da época. Nada mais pertinente do que atribuir essa função aos países ditos subdesenvolvidos e com um alto contingente de mão de obra barata. Segundo, MARINI (1994), o liberalismo, além de determinar a economia dos países da América Latina, construiu uma identidade agrária aos países subdesenvolvidos. Assim,

“...moldado a consciência das nações da região ainda boas e naturais que têm economias industrializadas e economias primárias (agrícolas ou de mineração) e resultando em benefício e privilégio para a classe dominante, este não hesitou em proclamar a vocação agrícola da América Latina, tendo como destino histórico que foi apenas o resultado da divisão do trabalho. (MARINI, 1994, p.24)”

Damasceno e Beserra (2004) também constata a vocação agrícola do Brasil como uma divisão internacional do trabalho eleita principalmente pelo Estado norte-americano, que colaborou diretamente na construção de uma identidade brasileira agrária, patrocinando programas de difusão do conhecimento técnico e propaganda ideológica a respeito da prática agrícola. O resultado, no tempo histórico, demonstrou que tais programas se apresentaram contraditórios a qualquer interesse, seja dos

camponeses, do Estado brasileiro ou do centro hegemônico do ocidente (EUA). Mas, justamente nesse turbilhão de ideologias díspares, brotaram iniciativas particulares na educação rural, como foi o caso da proposta de educação libertadora de Paulo Freire, de conscientização reflexiva e crítica da realidade.

É o caso do conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 76).

De fato o Estado norte-americano foi a maior influência na constituição do sistema educacional brasileiro e na implementação das políticas públicas de educação, principalmente no período ditatorial militar. O boom desenvolvimentista deste período está estritamente vinculado à entrada do capital financeiro internacional e na solidificação de uma sociedade capitalista e dependente.

O desenvolvimento do capitalismo no campo contou com a indução do Estado na modernização técnica da agricultura com a produção de máquinas e insumos para a agricultura. A aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária contou com o patrocínio fiscal e financeiro do Estado (ALENTEJANO, 2012, p.480).

Tal intervenção manifestou-se com a desagregação das famílias agrícolas de subsistência, devido a mercantilização da produção agrícola, concentrando a posse da terra na mão de grandes empresa. A estratificação social no meio rural aumentou nesse período, pois gerou a concorrência desigual, gratificando os produtores que tiveram condições de se adequar as novas exigências em detrimento da pauperização de outros trabalhadores rurais.

Em síntese, esta modernização, tendo em vista seu caráter conservador, rapidez e intensidade com que foi promovida, gerou uma série de situações de conflito que não podiam ser absorvidas pelos instrumentos legais perpetrados com esse fim. Nesse período, os conflitos por terra explodiram, cresceu o uso de trabalho forçado, a exclusão e a precária situação econômica dos pequenos agricultores atingiram números nunca antes vistos. Frisa-se aqui que essa recomposição e intensificação dos conflitos sociais

agrários aconteciam em um momento em que a ditadura militar começava a enfrentar dificuldades de sustentação, com um visível esfriamento do chamado “milagre brasileiro” e desgastada perante a opinião pública pelas irrefutáveis evidências de prática de violência e restrição de direitos civis (BAUER, 2008, p.31)

É nesse contexto, que eclodem diversas ideologias de movimentos de luta no campo, às vezes vinculado a militância católica, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Juventude Agrária Católica (JAC), ou de militância partidária comunista, como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs) ligada ao PCB. Nesse contexto, a Liga Camponesa aproxima-se do ideário de reforma agrária dos movimentos da Igreja e rompe com o PCB (NASCIMENTO, 2009, p.114). Foi justamente através do engajamento político liderado pela Liga Camponesa que surge em 1963 a Confederação dos trabalhadores da agricultura (CONTAG), que atuou na constituição dos primeiros sindicatos dos trabalhadores rurais.

Em contrapartida, ações de favorecimento de créditos subsidiado pelo governo favoreceram, principalmente, os grandes produtores rurais a expandir à propriedade de terra, expropriando agricultores através da especulação do valor da terra, o que fazia aumentar cada vez mais o contingente de posseiros, meeiros, parceiros e sem-terra.

(...)houve o crescimento do latifúndio dos grupos monopolistas financeiros pela aquisição ou simples ocupação de enormes extensões de terra, beneficiando-se de generosos incentivos fiscais e tingindo de vermelho os títulos e ações com o sangue dos trabalhadores rurais sem-terra que ousaram lutar contra os seus desígnios mercantilistas e apenas interessados na reprodução do capital (BAUER, 2012, p.83).

Por um lado, a luta pela terra realizada por camponeses em todo país ganha força, que em meados de 1978, contando com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fez emergir o Movimento dos Sem Terras⁷, a maior organização nacional de expressão e combate pelos interesses reais do homem do campo, refletida na urgência de uma Reforma Agrária no Brasil. Os anos 80 foram marcados por novas organizações e reestruturação de movimentos sociais populares e, principalmente, o diálogo e a união entre eles. Todos sobre base teórica socialista e sobre grande influência dos setores

⁷ O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 1999, p.3).

progressistas da Igreja Católica, principalmente, das comunidades eclesiais de base (CEBs), da teologia da Libertação, CPT e dos Centros de Educação Popular. Surgem assim, diversos outros movimentos autônomos de massa como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Pastoral da Juventude, Movimento de Educação de Base (MEB), revelando que o campo não estava passivo às políticas de exploração do trabalho a serviço do Capital. Em contrapartida, a intensa persuasão ideológica de convencimento a favor da modernização do campo e da desnecessidade de uma reforma agrária, gerou um antagonismo de posições entre os trabalhadores agrícolas, que se iludiam com a promessa de maquinários e maior facilidade no plantio.

10

A essência dessa modernização técnica da agricultura brasileira que nega a necessidade da Reforma Agrária é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o generoso patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado (Associação Brasileira de Reforma Agrária, 2007, p. 3-4).

Esse processo ideológico de modernização capitalista no campo é essencial para se entender o conjunto das contradições que marcaram a questão agrária no Brasil e a íntima ligação da educação rural aos interesses de um Estado monopolista, constituído pela égide do capitalismo norte americano, dependente do capital financeiro transnacional, que forma a base do agronegócio brasileiro. Seguindo o raciocínio de DAMASCENO e BESERRA (2004), o fraco efeito das políticas de educação rural pode ser explicado pelo fato do Brasil se encontrar num período em que Estado estava absorvido em múltiplos interesses, principalmente pelo desenvolvimento de uma sociedade capitalista.

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p.84).

Dentro dessa perspectiva, é relevante ressaltar o caráter autoritário e contraditório do Estado Brasileiro, declarado explicitamente durante o regime militar. Em certo

sentido, contrariando os ideários da educação rural de conter a migração e do próprio projeto desenvolvimentista do país, e que se pautava na estratégia de controle social.

[...] concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes são resultados de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder (FERNANDES; MOLINA: 2006, p.28).

Este breve levantamento histórico das políticas educacionais no meio rural nos leva a questionar a necessidade de uma nova concepção do meio rural como espaço que ultrapasse a visão pragmática de produção de mercadoria e das políticas desenvolvimentistas de elevação do PIB brasileiro. É de suma importância conceber aos moradores do campo o direito de espaço de vida plena, que possibilite a liberdade de viver em comunidade (ou sociedade), sem, contudo, carregar a representação de subalternizados. Desta feita, configurar o meio rural não como espaço de refúgio dos excluídos e do abandono, mas como um espaço de sujeitos de direito a vida agrária.

O NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O novo conceito de “educação do campo”, criado a partir da articulação dos movimentos sociais do campo, pesquisadores e o Ministério da Educação traduz a procura de uma nova ordem social (CADART,2004) na qual o MST é protagonista pedagógico na construção de um projeto político contra-hegemônico de singular importância. Tendo como meta o fim da expropriação e exploração dos sujeitos do campo, o MST defende uma educação que vise à autonomia do sujeito ou coletivo do campo, não considerado simplesmente como uma extensão do proletariado localizado nos espaços rurais, subservientes às necessidades econômicas urbanas.

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes do campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses”(CALDART, 2009,p.48).

O reconhecimento da luta pelo direito à educação do campo associada a luta da construção de um projeto político para o campo, supera a visão de passividade do sujeito do campo que é segregado dos seus direitos. Segundo Arroyo (2015), na história da educação, ao mesmo tempo em que, encontra-se a negação de direitos a determinados grupos sociais também é visto direitos adquiridos através da resistência coletiva. “Em nossa história, as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas afirmando-se sujeitos de direitos pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes” (p.18). O movimento pela educação do Campo efetiva esse momento histórico em que os movimentos sociais ultrapassam a defesa de direitos pontuais como direito à terra, teto, renda, para vincular-se à outras lutas como o direito a uma educação e um projeto de nação que os representam.

A concretização do debate sobre Educação do campo teve seu ápice I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998)⁵³, realizada em Luziânia, Goiás, integrando, pela primeira vez na história, movimentos sociais, governo e pesquisadores universitários. Segundo o Movimento de Educação do Campo, a primeira conquista pleiteada, principalmente, pelo MST, foi a criação do Programa Nacional da Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronea), pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 1998 (CARVALHO, 2011). Clarice Aparecida dos Santos (2012), explica que o Pronea é uma política pública de alfabetização no âmbito da educação formal destinadas aos jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária. O projeto incluía o crédito fundiário e a formação de professores. Em virtude dos bons resultados, o programa se estendeu para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação,

Segundo MOLINA E SÁ (2012), o primeiro marco jurídico de reconhecimento da educação do campo, que distinguiu a escola rural da escola do campo, mostrando a participação do camponês na formulação de um projeto político pedagógico que de fato orienta as políticas públicas para a educação do campo, foi a

(...)aprovação no Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), ampliada com a Resolução complementar (CNE/CEB Nº 2 de 28 abril de

2008a), a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento escolar no campo (CARVALHO, 2010, p.22).

A criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, durante o governo Lula, em conjunto com os debates e planos traçados na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo deu origem a uma Coordenadoria-Geral de Educação do Campo no âmbito Ministério da Educação para execução da política nacional (CARVALHO, 2010).

A partir de tal inserção política, o movimento de articulação nacional por uma educação do campo garantiu muitas outras conquistas, inclusive, uma política específica para a formação de professores para atuar no campo sob as orientações pedagógica e filosófica da Educação do Campo.

Em 2006, o Movimento com forte mobilização política junto a este Ministério conquistou o Programa ProJovem saberes da Terra, e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo(Procampo), reivindicação da agenda política da II Conferência Nacional da Educação do Campo de 2004 (CARVALHO, 2011, p.22).

A Educação do Campo também desafia os próprios camponeses a ultrapassar sua concepção tradicional de agricultura (CALDART, 2009) representada pela agricultura familiar. A concepção de uma agricultura camponesa ultrapassa a lógica de subsistência convencional, pois precede de uma compreensão da totalidade das tensões e contradições da crise do sistema hegemônico vigente, que atinge diretamente a realidade do campo, como a crise alimentar, energética e financeira. De fato, outras questões pertinentes a uma nova ordem vão surgindo como respostas a tais problemáticas, sendo incorporadas na agenda política e pedagógica da educação do campo e na definição sobre “quê” educação e “qual” formação para o trabalho no campo são pertinentes (CALDART, 2009). Se destacam questões como:

(...) soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos (CALDART, p.59).

Todas essas questões revelam hegemonias em disputa no meio rural. Por um lado, o campo como espaço de vida e trabalho, representado pela agricultura camponesa, por outro, o campo como território para a “produção de mercadorias” (MOLINA, 2006), representado pelo agronegócio. Cabe compreender como o Estado conjuga dois projetos políticos antagônicos no meio rural.

Enfim, retornando a concepção levantada por O’Donnel, a cidadania é a mais abstrata de mediação entre o Estado e a sociedade, podendo, por algum dado momento estar na defesa do direito dos trabalhadores. Todavia, irá sustentar os interesses da lógica capitalista. Para O’Donnel (1980) a cidadania, atributo de participação na comunidade política, *é criatura da sociedade capitalista*.

Segundo OLIVEIRA (2005) a discussão que O’Donnel pontua nos anos 80 prevalece atuais, principalmente referente as contradições estabelecidas no interior do próprio Estado.

Apesar de eleitos pelo voto popular, esses governos têm tido enorme dificuldade, seja pelas disputas internas ou externas, de fazer valer como políticas de Estado, os projetos coletivos provenientes dos movimentos sociais de base que constroem suas próprias pedagogias e desenvolvem outros sentidos de estar no mundo.(OLIVEIRA, p.642).

Isto faz com que o Estado não possa ser encarado simplesmente como um instrumento que os setores burgueses presentes na sociedade manipulam à vontade: o atendimento das reivindicações conscientemente encaminhadas pelas classes dominadas muitas vezes opõem-se aos objetivos imediatos ou históricos de certas frações da burguesia, contraditoriamente, tornando-se condição imprescindível para a preservação do próprio desenvolvimento do sistema capitalista (BAUER, 2012, p.111).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O artigo acabou por trazer outros tantos desafios para a reflexão de futuras investigações Hoje, há uma organização na perspectiva de consolidar a unidade latinoamericana de uma formação pautada no pensamento crítico e reflexivo. Prova disso em nosso país é a criação de entidades como a UNILA (Universidade de Integração LatinoAmericana), ENLACES (Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior), a OCLAE (Organização Continental Latino-Americana e Caribenda de Estudantes) além de diversas outras Universidades de graduação e programas de pós-graduação que priorizam o ingresso de estudantes de outros países

latino-americanos⁸. Essas ações têm como perspectiva recuperar e organizar o pensamento crítico latinoamericano nas universidades, voltado para compreender as particularidades dos diversos países que compõem a comunidade latino-americana, preservando nossa tradição intelectual e cultural e os rumos da formação de educadores.

Outra questão pertinente é a necessidade de passarmos por um processo dialético de autocrítica das bases teóricas que fundamentam a formação de professores no Brasil, que em sua maior parte ainda está submetida à produção teórica externa, visto que as matrizes dos cursos de Licenciatura que compartilham um currículo constituído de conceitos e teóricos de vertente crítica se restringem, ainda, aos autores da teoria crítica da Escola de Frankfurt, e poucos sabiam da produção teórica realizada na América Latina.

Entretanto, neste início de século XXI, o tema da formação de professores vem alcançando papel de grande destaque entre pesquisadores e educadores, enfatizando a necessidade da formação de um pensamento teórico-crítico latino americano, além deste referencial nos servir de apoio à busca por dignidade e ampliação dos direitos de grupos específicos, como no caso de uma educação para a emancipação e autonomia do camponês. Assim, procuramos compreender a formação de educadores do Campo a partir de um pensamento crítico, abarcando perspectivas conceituais da nossa tradição intelectual que se pautam na compreensão do desenvolvimento econômico pautado nos interesses de um Estado capitalista, dos limites da cidadania, no direito de autodeterminação dos povos e a importância da análise crítica no novo paradigma da Educação do Campo.

⁸ Nessa direção há projetos aqui na região muito interessantes. A UFMG desenvolve um projeto de doutorado em rede com vários países da América Latina. De igual modo o PPGE da UFOP mantém um acordo de cooperação acadêmica com a RUDECOLOMBIA, uma rede de universidades colombianas que têm um programa de pesquisa e doutorado em Ciências da Educação. Essas experiências vêm permitindo um bom trânsito de professores e alunos e contribuído muito para as relações de pesquisa no eixo sul-sul..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO. Escola do Campo. In: Dicionário de Educação do Campo Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.480.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? Educação em Revista. Belo Horizonte. V.31, n.º3, pags15-47. Julho/Setembro, 2015.

BARBOSA, L.P. As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez.2014, pp.143-169.

BAUER, Carlos. A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo. Elementos de história e questionamentos políticos. São Paulo: Sundermann, 2012

BAUER, Carlos. Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. Edições Pulsar e ERJ Xamã Editora, 2009.

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em 12/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer CEB/CNE nº 36/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 4 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de subsídios. Brasília. Outubro, 2003

BRASIL, Ministério da Educação, CNE/CBE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Brasília, 2001.

BRESSER-PEREIRA, L.C. O Desenvolvimento e o subdesenvolvimento no Brasil. In: Lilia Moritz Schwarcz e André Botelho (organizadores). Agenda brasileira - Temas de uma sociedade em mudança. São Paulo : Companhia das Letras, 2011, pp. 154-164.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli. Educação do campo: identidade, políticas públicas. Coleção: Por uma educação no campo. Brasília, DF: articulação nacional Por um educação do campo, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. A. Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel, CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis, Vozes, 2004. P.89-128

CARVALHO, H. M. Apresentação. In: Seminário Nacional sobre Agrotóxicos. Guararema, São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 17 a 18 de setembro de 2010. (Mimeo.)

DAMASCENO, M. N. e BESERRA B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FERNANDES, B. M. . Território Camponês In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.746-750.

GUHUR, D.M.P e SILVA, I. M.S. A contraditória relação entre movimento social e Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para educação do campo. Eccos Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julho-dezembro, 2009, p. 335-352.

GUZMÁN, S.E. A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent., v.3, n.1, p.18-28, jan./mar.2002.

MARINI, R.M. Las raíces del pensamiento latinoamericano. In: In: Ruy Mauro Marini y Márgara Millán (coords.). La teoría social latinoamericana, t. I: Los orígenes. México D.F., El Caballito, 1994, pp.17-35.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, C. M. e SÁ L. M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.626-630.

O'DONNELL, G. (1980) Anotações para uma teoria do Estado. Revista de Cultura Política, Rio de Janeiro, Paz e Terra, v.3, nov 1980/jul 1981.

OLIVEIRA, D.A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, Campinas, vol.26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

PINTO, S. R.; O pensamento social e político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento. Sociedade e Estado. vol.27, no.2, Brasília: May/Aug. 2012, pp. 337-359.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ROSENMAN, M. R. Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires, Clacso, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural In: Dicionário de Educação do Campo Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.298-314.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013. .

SANTOS, C. A. Educação do campo e políticas públicas no Brasil. O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília: Líber livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In: Dicionário de Educação do Campo Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.631-639.

SOLTONOVICH, A. La Evolución de la Teoría Crítica. In: DOMÍNGUEZ, M.H. R. (org.) Derechos humanos con pensamiento crítico. Una cuestión latinoamericana del siglo XXI. UPTC, Tunja, Colombia, 2013.

THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo. Campinas: Editora Papirus, 1993.

URQUIDI, V. Questão nacional na Teoria Social Latino-americana e o Plurinacionalismo como questão. 37º Encontro Anual da ANPOCS: Águas de Lindóia/SP, 23 a 27 de setembro de 2013. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8394&Itemid=459.