

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA II *Questões para reflexão*

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA II

Questões para reflexão

Mônica Castagna Molina
Organizadora

Brasília-DF
2010

Presidência da República
Ministério do Desenvolvimento Agrário
Secretaria Executiva do Ministério do
Desenvolvimento Agrário
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Secretaria de Agricultura Familiar
Secretaria de Reordenamento Agrário
Secretaria de Desenvolvimento Territorial
Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

Revisão/Normalização bibliográfica:
Jair Santana Moraes
Projeto Gráfico, Capa e Diagramação:
Webson Dias
Tiragem: 1.500 exemplares

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
(MDA)
www.mda.gov.br

Série NEAD Debate 20
Copyright 2010 MDA

NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E
DESENVOLVIMENTO RURAL (Nead)
SBN, Quadra 2, Edifício Sarkis - Bloco D – loja 10 –
sala S2 - Cep: 70.040-910
Brasília/DF
Telefone: (61) 2020 0189
www.nead.gov.br

Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão / Mônica Castagna Molina,
organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010.
212 P 21 x 28 cm -(Série NEAD Debate ; 20)

Também em CD-ROOM

ISBN 978-85-60548-61-3

1. Educação do Campo; Políticas Públicas. 2. Reforma Agrária. 3. Movimentos
Sociais I. Molina, Mônica Castagna. II. Série. III.

CDU 37.018.523

Ministério da Educação
SESU - Secretaria da Educação Superior
Esplanada dos Ministérios, Bl. L, Edifício Sede, sala 300
70200-670, Brasília, DF
Tel: (55 61) 2022-8110

SECAD - Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade
Esplanada dos Ministérios, Bl. L, Edifício Sede, sala 200
70200-670, Brasília, DF
Tel: (55 61) 2022-9217

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 6

PARTE I

SÍNTESES FINAIS DOS CÍRCULOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (CPC) 14

CPC 1: Educação do Campo e Desenvolvimento 15

CPC 2: Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo 26

CPC 3: Políticas de Educação Superior no Campo 36

CPC 4: Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas 39

CPC 5: Políticas de Educação Profissional no campo 44

PARTE II

QUESTÕES PARA REFLEXÃO A PARTIR DOS DIÁLOGOS NOS CÍRCULOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO 46

Educação do Campo e desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo 48

Georgina Kalife Cordeiro, Joana D'ark Neves, José Bittencourt da Silva, Rosemeri Scalabrin, Salomão Mufarrej Hage, Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Formação e trabalho docente na Escola do Campo: protagonismo e identidades em construção 65

Maria Isabel Antunes-Rocha, Marta M. C. Pernambuco, Irene Alves Paiva, Maria Carmem F. D. Rego

Políticas de Educação Superior no Campo 74

Lais Mourão Sá, Mônica Castagna Molina

Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas 84

Maria Antônia de Souza, Sonia Aparecida Branco Beltrame

Políticas de Educação Profissional no campo 94

Gema Galgani S. L. Esmeraldo, Maria Inês Casimiro Escobar, José Levi Furtado, Nicolas Fabre

PARTE III

MESAS-REDONDAS 101

Mesa-Redonda 1 – O Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo no Brasil: 10 Anos de Construção de Novos Paradigmas 102

Educação do Campo: notas para uma análise de percurso 103

Roseli Salete Caldart

A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético 127

Célia Regina Vendramini

Mesa-Redonda 2 – O Conhecimento Produzido a Partir da Análise das Políticas Públicas de Educação do Campo 136

Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo 137

Mônica Castagna Molina

Políticas Públicas, juventude e educação para a sustentabilidade:

Saberes da Terra em foco 150

Jacqueline Cunha da Serra Freire, Edna Maria Ramos Castro

Avanços e tensões na construção da institucionalidade do Programa

Residência Agrária 161

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo

Mesa-Redonda 3 – O Conhecimento Produzido nas Práticas Sociais dos Sujeitos do Campo: Pesquisa, Desenvolvimento e Educação 174

O Diálogo de Saberes, no encontro de culturas: a promoção da agroecologia na base dos Movimentos Sociais populares 175

Nilciney Tona, Dominique Guhur, José Maria Tardin

A escola como espaço de afirmação e reelaboração identitária:

a experiência pedagógica Kyikatêjê 180

Rosani de Fatima Fernandes

Anexos 189

Programação do II Encontro 191

Relação de Trabalhos Acolhidos 196

APRESENTAÇÃO

Este livro organiza parte das reflexões e diálogos ocorridos durante a realização do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e do II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, que aconteceram na Universidade de Brasília, no período de 06 a 08 de agosto de 2008, e reuniram trezentos e cinquenta pesquisadores de todo o País.

À época, o movimento da Educação do Campo completava dez anos de existência, passando por um período não só de ampliação, quanto de transformações em relação aos seus originais protagonistas, e às concepções que orientavam as práticas formativas desenvolvidas sob aquela concepção educativa.

Essas mudanças refletem-se nas pesquisas sobre Educação do Campo e provocam relevantes debates durante os eventos, no sentido de reafirmar os princípios e concepções que lhe deram origem e se desconfiguraram durante o decorrer do tempo. A maneira como o conceito foi incorporado por parte da sociedade civil e, de modo semelhante, apropriado pelo Estado, exigiu dos pesquisadores presentes, posicionamento sobre qual concepção de Educação do Campo se estava tratando naqueles encontros de pesquisa.

Parte importante dos debates deu-se em torno de relocalizar a Educação do Campo no contexto que a contém e que lhe dá sentido, dentro da luta maior de superação da sociedade capitalista. Enfatizou-se que a Educação do Campo nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais, tendo à frente inicialmente o MST, com a perspectiva de resistir às intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital nesse território. A história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte desse cenário, não podendo ser analisada em separado.

Com o objetivo de promover o debate sobre os paradigmas construídos nesta última década, avaliar e articular as pesquisas e reunir subsídios para a elaboração de políticas públicas, os eventos buscaram desenvolver uma metodologia que oportunizasse maior socialização das questões a serem enfrentadas na continuidade da formulação dos projetos de campo e de sociedade que a Educação do Campo quer ajudar a construir.

Esse desafio metodológico se traduziu na organização dos Círculos de Produção de Conhecimento (CPC), articulados a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) Educação do Campo e Desenvolvimento; 2) Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo; 3) Políticas de Educação Superior no Campo; 4) Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas e 5) Políticas de Educação Profissional no Campo.

O funcionamento desses Círculos comportou diferentes etapas de trabalho. Divulgadas as ementas de cada CPC, os Comitês Científicos receberam e selecionaram os trabalhos de pesquisa que, preferencialmente, deveriam refletir sobre questões relativas a experiências concretas de

Educação do Campo, concluídas ou em andamento, capazes de contribuir com a promoção do avanço prático e teórico dos desafios enfrentados pelos sujeitos do campo no território brasileiro. No final desta publicação, encontra-se a relação dos trabalhos selecionados, cuja íntegra dos textos está no CD-ROOM anexo.

Selecionados os artigos, cada Comitê Científico produziu uma sistematização sobre os principais aspectos teóricos e metodológicos trazidos no conjunto dos trabalhos de cada tema. Essa sistematização foi publicizada previamente, para que os participantes dos Círculos de Produção de Conhecimento pudessem se apropriar das questões e trazer contribuições à reflexão coletiva durante os eventos.

Realizados os debates nos CPCs, os integrantes dos Comitês Científicos organizaram nova síntese incorporando as questões levantadas pelos participantes durante os encontros. São essas sínteses que apresentamos na primeira parte deste livro.

Solicitamos aos assessores que acompanharam os CPCs, a produção de artigos que provocassem a continuidade e o aprofundamento das reflexões nas pesquisas em Educação do Campo naquelas temáticas. Esses artigos compõem a segunda parte do livro.

A metodologia previa, ainda, que a reflexão realizada nos Círculos de Produção de Conhecimento fosse instigada também por elementos trazidos das Mesas-Redondas, cujos temas incorporavam as ementas dos CPCs. Na terceira parte do livro, apresentamos os artigos produzidos a partir destas Mesas.

Essa opção metodológica, tanto em relação aos Círculos de Produção de Conhecimento quanto à própria escolha da estratégia de organização desta coletânea, deve-se à intencionalidade de valorizar princípios da Educação do Campo: o reconhecimento da importância dos sujeitos coletivos que elaboram e desenvolvem as práticas formativas, que deram origem à maioria dos artigos debatidos, e o trabalho coletivo de reflexão, de compreensão das tensões e dos desafios postos a cada uma daquelas frentes de atuação e de práticas, eleitas como temas dos CPCs.

É com essa perspectiva de reconhecer e valorizar a importância da atuação, das práticas, dos trabalhos reais e concretos realizados em cada ação nos cursos de formação superior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); nas práticas agroecológicas; nas formações de Educação de Jovens e Adultos; nas salas multisseriadas; nos cursos em acampamentos e assentamentos; nos quilombos, nas escolas indígenas, nos Saberes da Terra; no Residência Agrária; nas Escolas Famílias Agrícola e nos Centros de Alternância, enfim, em diferentes territórios camponeses, que consideramos de grande importância registrar e socializar o que representou esse momento de análises e de reflexões sobre a Educação do Campo à época em que se completavam dez anos de caminhada.

Nesse percurso temporal, alterações se processaram, não porém no aspecto fundamental: as condições de vida dos sujeitos do campo. Enfrentamos problemas extremamente graves com a perda dos direitos dos camponeses, em função do intenso avanço conquistado pelo agronegócio nesse mesmo período. A partir da materialidade de origem da Educação do Campo, não é possível analisar separadamente os contextos, ou seja, o avanço na garantia do direito à educação deve dar-se vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho, à justiça social.

Em que medida os movimentos da luta pela Educação do Campo e as pesquisas na área podem contribuir com o avanço daquelas lutas? Como articular as diferentes dimensões que compõem a Educação do Campo, sejam elas relacionadas à educação escolar ou aos processos formativos mais amplos, como os processos produtivos relacionados à construção de novas matrizes tecnológicas no campo, com os processos de produção de conhecimento?

Compartilhamos com Vendramini “a compreensão de que a ciência é expressão do movimento do real, é fruto da produção histórica dos homens e, além disso, é condição fundamental para a produção da vida na atualidade”. É a partir dessa concepção de ciência que queremos pensar os desafios postos ao movimento da Educação do Campo.

A síntese do CPC 4 enfatiza a importância de se retomar, com rigor, o debate sobre as categorias de universalidade e particularidade nas ações e pesquisas de Educação do Campo. No texto deste CPC registra-se que a especificidade da Educação do Campo vem de sua articulação intrínseca com o contexto do avanço do capital e suas consequências sobre o trabalho no campo. A universalidade, por outro lado, emerge no debate sobre uma concepção socialista de educação para a transformação desse contexto, cujas consequências não se restringem ao campo, mas a toda a sociedade.

As questões referentes ao binômio campo-cidade também se colocam nesse debate, indicando a necessidade de superação dessa falsa dicotomia, já que este binômio se refere a duas faces de uma mesma realidade: o projeto capitalista de sociedade. O documento final deste CPC destaca que, em síntese, a compreensão da relação entre o geral, o singular e o específico, a partir do método dialético, permite articular essas categorias de acordo com a materialidade dos contextos de vida da classe trabalhadora no campo, sem a perda da totalidade social. A preocupação com as especificidades não deve encobrir a questão central da superação do modelo de sociedade capitalista, horizonte maior da Educação do Campo.

Perpassando as diferentes temáticas discutidas nos cinco Círculos, essas questões dizem respeito à própria compreensão de desenvolvimento incorporada à Educação do Campo; aos processos de formação de seus educadores; aos impasses e desafios nos cursos de Educação Superior desenvolvidos com os sujeitos do campo, que se desdobram em vários aspectos, e, especialmente, à relação entre Movimentos Sociais, Estado e Políticas.

Esse debate sobre a relação do movimento da Educação do Campo com o Estado foi tema de diferentes polêmicas durante os Encontros, que também se traduzem nos textos e sínteses. Questiona-se: a Educação do Campo não estaria se reduzindo à relação com o Estado, maximizando a importância das políticas públicas e relegando estratégias formativas que garantissem aos sujeitos do campo condições para processos de auto-organização e promoção de autonomia? Haveria equívocos nas estratégias adotadas pelo movimento da Educação do Campo, no sentido de focar excessivamente a luta por direitos, dentro da ordem atual, subestimando a centralidade da categoria emancipação? Nessa direção, Vendramini instiga em seu texto a preocupação sobre o risco das lutas pela Educação do Campo ficarem atreladas “ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo.”

Dialogando com essas questões, na sistematização do CPC 3, encontram-se elementos desse debate, ao se destacar a importância de identificarmos as dificuldades enfrentadas pelos movimentos em relação ao Estado e à consolidação do atendimento de suas demandas pelos governos municipais, estaduais e federal. Ressaltou-se, na síntese desse CPC, a necessidade de os Movimentos Sociais conhecerem, desvelarem e rechaçarem os mecanismos de cooptação presentes nas ações do Estado e do jogo político dos governos, a fim de superar as dificuldades e evitar a cooptação. Refletiu-se sobre a importância do conhecimento dessas estratégias, no sentido de se garantir o fortalecimento do movimento no processo de luta pela conquista de políticas públicas por ele demandadas e assumidas pelo Estado.

Também debateu-se o caráter das relações entre os Movimentos Sociais e o Estado, no âmbito da disputa por políticas públicas no CPC da Educação Superior, em função das várias contradições enfrentadas na conquista do PRONERA e, à época, ainda embrionariamente, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. No artigo sobre as questões debatidas naquele CPC, em parceria com Laís Mourão Sá, observamos que é preciso dar atenção às contradições decorrentes das relações entre Estado e sociedade civil na práxis da Educação do Campo, discutindo-se, inclusive, sobre as próprias concepções de Estado que emergem dessa práxis, que exigem interpretações e tomada de posição, na perspectiva de escolher as estratégias a seguir. No artigo, afirmamos a necessidade de se retomar Gramsci, considerando a possibilidade de que a sociedade civil organizada possa mudar a regra do jogo e criar uma contra-hegemonia. A ação política do movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado, pois visa conduzir a uma meta específica que é universalizar o direito à educação (não só para o campo) e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia, para que todos caibam na educação superior (universalização). Observamos, ainda, que a hegemonia da classe dominante não deve impedir que se atue por dentro do Estado. As políticas conquistadas fortalecem a luta dos movimentos, aumentam o grau de democratização e de participação na gestão pública e não substituem a função do Estado. As políticas resultantes dessas ações podem ser interpretadas como a expressão dessa contradição entre os movimentos e o Estado. É preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de Estado, mas o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas.

Durante a realização dos eventos, tanto na Plenária Geral, onde ocorriam as Mesas-Redondas, quanto nos debates realizados nos Círculos de Produção de Conhecimento, outra questão discutida foi sobre os referenciais teóricos que orientam ou que “devem” orientar as pesquisas em Educação do Campo. A crítica à ausência do materialismo histórico dialético como método mais pertinente à Educação do Campo foi intensa, como também o foi a reação acerca da obrigatoriedade ou exclusividade de sua adoção. Os relatos trazidos na sínteses do CPC 4 e no artigo da assessoria do CPC 5 ilustram parte dessa reflexão.

De acordo com a sistematização apresentada pelos membros do Comitê Científico 5, no debate coletivo predominou a valorização da luta de classes e do compromisso da Educação do Campo com um projeto de transformação social, cujo enfoque teórico maior orienta-se a partir do materialismo histórico-dialético. A síntese final deste CPC registra, porém, a preocupação de

não se estigmatizar diferentes referenciais teóricos, considerando que a pluralidade analítica pode enriquecer a produção do conhecimento e, conseqüentemente, as práticas educativas em desenvolvimento junto com povos do campo na conjuntura atual.

Caminhando também nessa direção, ao analisar as questões discutidas naquele Círculo, Souza e Beltrão refletem em seu artigo:

Questionamo-nos: é possível dar atenção à produção científica acerca das práticas educativas no campo, independentemente do enfoque teórico-metodológico? Certo sectarismo teórico não poderá levar ao empobrecimento das reflexões e das práticas? E poderá, ao mesmo tempo, excluir do debate teórico-prático pesquisadores vinculados também a movimentos sociais com potencial para dar impulso à luta da Educação do Campo. Existem várias pesquisas que se fundamentam no ideário de Boaventura de Sousa Santos, de Pierre Bourdieu, de Raymond Williams, entre outros, que podem acrescentar interrogações acerca da cultura dos povos do campo. Outros estudos dão atenção às políticas públicas e à sociedade civil, fazendo uso de referenciais teóricos que vão de Antonio Gramsci a Jurgen Habermas. O que eles acrescentam à Educação do Campo, desses lugares teóricos distintos? Valorizar a produção científica, mediante a identificação do rigor teórico e do vínculo social, é fundamental para o avanço da Educação do Campo.

Este debate também se fez presente com muita força no CPC da Educação Superior. Ao analisarmos as questões lá discutidas, no artigo nesta coletânea, ressaltamos a importância de buscarmos uma postura científica não dogmática, que estabeleça o diálogo do materialismo histórico e dialético com abordagens teórico-metodológicas compatíveis entre si e que contribuam para a compreensão das contradições no campo, sem perder as categorias marxistas fundamentais, como as de contradição e da totalidade, por exemplo. Destacamos ainda que, no plano epistemológico, é importante e necessário demarcar cada vez mais o território teórico em que a Educação do Campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligada à luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico. É fundamental o aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das diferenças entre os projetos históricos em disputa e a importância da educação na construção desse projeto.

Na perspectiva de alertar-nos sobre o risco de perdemos o foco e gastarmos tempo e energia num debate teórico sem fim, Caldart reafirma a importância de termos clareza sobre a imprescindível necessidade da manutenção do vínculo das pesquisas em Educação do Campo com as práticas dos sujeitos camponeses, com as contradições da vida real não as restringindo ao importante, mas insuficiente, âmbito das idéias.

Ainda quanto a esse aspecto da produção científica, também houve outro ponto recorrente nos debates dos CPCs, que diz respeito à própria sistematização das pesquisas apresentadas nos textos debatidos, com ênfase na necessidade de fortalecimento teórico-metodológico das pesquisas em Educação do Campo. Diferentes relatos apontam a importância de, como pesquisadores militantes,

estarmos mais atentos à necessidade de qualificação e de superação das fragilidades apresentadas nas pesquisas na área, sem perder as características fundantes da Educação do Campo.

Na síntese do CPC 4, explicita-se essa crítica, ao se observar que, em relação ao aprofundamento dos caminhos teóricos e dos procedimentos metodológicos que aparecem nos trabalhos, há a necessidade de qualificar os conceitos, as teorias do conhecimento e as teorias pedagógicas; de ir além do descritivo; de qualificar o discurso da Educação do Campo.

Também nessa perspectiva, no trabalho em parceria com Laís Mourão Sá, observamos que está lançado o desafio trazido pela postura militante dos pesquisadores da Educação do Campo, pela tensão entre militância, estudo e produção teórica: uma questão metodológica que tem consequências sobre a análise crítica de situações com as quais o pesquisador está ideologicamente envolvido. Ressaltamos que a Educação do Campo demarca posições ideológicas dentro da academia, explicitando a disputa de projetos de sociedade que, normalmente, fica encoberta pela recusa positivista em admitir os inevitáveis pressupostos ideológicos de toda produção acadêmica. No sentido inverso, a postura militante traz o risco da indiferenciação entre o utópico e o teórico, o que expõe as pesquisas a sérios questionamentos epistemológicos.

Outro aspecto extremamente relevante debatido, se expressa nos questionamentos sobre as necessidades, possibilidades e potencialidades presentes nos processos de produção do conhecimento, desencadeados a partir das práticas de Educação do Campo protagonizadas pelos sujeitos coletivos, nos espaços institucionais onde se desenvolvem os processos de escolarização com sua presença, especialmente no âmbito da educação superior.

Essa é uma das grandes contribuições que as práticas de Educação do Campo trazem para o processo de produção do conhecimento científico. Ainda que alguns docentes e pesquisadores que com ela trabalham não tenham a intencionalidade de focar as mudanças nesses processos, a presença dos sujeitos coletivos em luta se impõe e, em diferentes medidas, provocam a revisão de processos tradicionalmente instituídos nos espaços universitários. Trata-se de uma demanda e de uma perspectiva de construção bem mais ampla do que simplesmente reconhecer o saber popular. Conforme destaca Caldart, a democratização do acesso ao conhecimento, demandada pela classe trabalhadora nas lutas da Educação do Campo, problematiza com radicalidade o próprio modo de produção do conhecimento, exigindo um vínculo orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. Portanto isto implica a construção de outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista.

As questões hoje da construção de um novo projeto/modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias já existentes, exatamente porque elas não são neutras; foram produzidas a partir de uma determinada lógica, que é a da reprodução do capital e não a do trabalho. Essa ciência e essas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer uma outra lógica de pensamento, de produção do conhecimento.

Dialogando com essas questões, no artigo sobre os debates desenvolvidos no CPC 4, observamos que é preciso enfrentar a tensão existente entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos sujeitos do campo, a partir de uma visão objetiva sobre quem está produzindo conhecimento na educação superior (que sujeitos, nos cursos e na pesquisa) e como os sujeitos se apropriam e reorganizam esse conhecimento. Não se trata de traduzir o pensamento do outro na linguagem científica; não se trata apenas de valorizar e respeitar; são diferentes dimensões de construção do real que passam por linguagens e práticas diferenciadas; são sujeitos com militâncias e perspectivas de vida diferenciadas.

Destacamos que é indispensável à prática de pesquisa na Educação do Campo considerar o conhecimento produzido no modo de vida dos povos do campo e na práxis dos Movimentos Sociais. O confronto entre os projetos de sociedade exige que os trabalhadores não apenas dominem o conhecimento da ciência, mas que não abandonem outras referências de produção de conhecimento construídas nas próprias práticas e lutas sociais.

Esperamos que esta publicação contribua com a continuidade desses tão necessários debates. Não estamos num momento de sínteses, muito ao contrário. A complexidade das questões que as práticas e as pesquisas em Educação do Campo necessitam enfrentar diz respeito à complexidade e ao tamanho do desafio que está posto para a superação do capitalismo e da barbárie que ele instala, no campo e na cidade, na sociedade nacional e internacional... Acumular forças para transformação social radical, reunir e articular sujeitos coletivos em luta, em diversos espaços e territórios, é condição imprescindível para uma perspectiva vitoriosa da vida sobre o lucro.

Expressamos nosso reconhecimento ao trabalho generoso e coletivo de muitos pesquisadores militantes que se envolveram na organização e na execução dos eventos. A todos, nossa gratidão: aos membros dos Comitês Científicos; aos assessores dos CPCs; aos expositores das Mesas-Redondas; aos mestrandos e doutorandos em Educação do Campo do Programa de Pós Graduação em Educação; e especialmente às equipes do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária e do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília.

Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que apóiam o Observatório da Educação do Campo, a partir do qual promovemos o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro.

Registramos o reconhecimento da frutífera parceria com a Coordenação-Geral de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, e com o Núcleo de Estudos Agrários/MDA, que juntos viabilizaram o apoio a esta publicação.

Mônica Castagna Molina
(Organizadora)

PARTE I

SÍNTESES FINAIS DOS CÍRCULOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO - (CPC)

CPC 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO

Fernando Michelloti, José Bittencourt da Silva, Nelia da Silva Reis,
Orlando Nobre Bezerra de Souza, Salomão Mufarrej Hage*
Romier Paixão de Souza**
Leonilde Sérvulo de Medeiros***

Este texto apresenta uma síntese preliminar dos 24 artigos aprovados Círculo de Produção de Conhecimento (CPC) 1, que foca a temática “Educação do Campo e Desenvolvimento”, no âmbito do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Apresenta também o resultado dos debates realizados durante a realização do Encontro.

O referido círculo reuniu pesquisadores/as de todo o País entre os dias 6 a 8 de agosto de 2008, em Brasília, para discutir a temática, aprofundando diferentes aspectos da questão, como:

territorialidade e educação no meio rural: entre o local e o global; transformações técnicas, ecológicas, econômicas, produtivas e sociais que envolvem o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo; impactos causados pela modernização da agricultura e valorização das formas de cultivo tradicionais praticadas no campo; saberes que as populações do campo têm acumulado sobre o uso, gestão e sustentabilidade dos recursos naturais; políticas públicas, programas e projetos de instituições governamentais e não governamentais e de organizações sociais que envolvem a educação e a agricultura familiar, a economia solidária, a agroecologia e o ecodesenvolvimento.

Depois da inscrição no sítio do evento, os artigos foram analisados pelos pareceristas do CPC e distribuídos entre eles a partir de sistematização prévia, a qual reuniu os trabalhos em subtemas vinculados à temática geral do Círculo. São eles: *Educação do Campo e Desenvolvimento*; *Educação do Campo e Práticas Escolares*; *Educação do Campo e Saberes Locais*; *Educação do Campo, Juventude e Projeto de Vida*; *Educação do Campo e Sustentabilidade Socioambiental*; *Educação do Campo e Movimentos Sociais*. De posse dos textos, os pareceristas realizaram novamente uma análise, identificando em cada um dos artigos e no conjunto deles as tendências temáticas, o modo de construção do objeto, as abordagens metodológicas, as linhas teóricas e as questões que emergiram a partir dos textos analisados.

* Universidade Federal do Pará (UFPA).

** Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA.

*** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Um processo de compatibilização entre a análise dos pareceristas foi realizado, resultando neste texto, que foi produzido para ser submetido à apreciação e ao debate dos/as pesquisadores/as inscritos no CPC 1 durante o evento. Nesse processo, foram recebidas as contribuições dos pesquisadores/as sobre os artigos aprovados, as quais foram incorporadas e subsidiaram a elaboração desta síntese final.

Esse novo formato de tratamento e apresentação dos trabalhos já vem sendo adotado nos encontros da Rede de Estudos Rurais e foi assumido pela organização do evento para oportunizar uma interação mais significativa entre os autores/as dos artigos, nos momentos destinados à apresentação dos trabalhos no evento, e o aprofundamento da discussão sobre as questões teórico-metodológicas levantadas em cada um dos trabalhos.

De maneira geral, nos eventos acadêmicos atualmente existentes, os momentos de apresentação dos trabalhos tradicionalmente têm se materializado de maneira formal, em que cada um dos autores/as, utilizando de um tempo de 15 ou 20 minutos, expõem seus trabalhos, em uma mesa-redonda ou painel, composto por três, quatro ou mais expositores, restando pouco tempo para o debate ou para os questionamentos acerca dos trabalhos apresentados. Essa situação comumente frustra os apresentadores, pois estes empreendem um grande esforço na produção das pesquisas e de sua exposição e esperam receber valiosas contribuições a partir da socialização dos trabalhos.

Há uma expectativa por parte da coordenação do evento, de que essa nova forma de proceder em relação à criação dos Círculos de Produção de Conhecimento e ao tratamento dos trabalhos dos pesquisadores qualifique as discussões, oportunizando o avanço na produção de referências teóricas, metodológicas e políticas que ofereçam fundamentação à aliança nacional *Por uma Educação do Campo* em seu protagonismo na luta pela garantia do direito à vida com dignidade e à educação de qualidade. Imbuídos dessa intencionalidade, daremos prosseguimento à reflexão, apresentando uma síntese das tendências temáticas evidenciadas nos artigos debatidos no CPC 1.

1. Tendências temáticas

Os artigos submetidos ao CPC “Educação do Campo e Desenvolvimento” apresentam diferentes aspectos e dimensões da temática geral. No exercício de síntese, eles foram agrupados em seis blocos, já mencionados. Neste momento, daremos sequência à análise dos trabalhos apresentando as tendências temáticas presentes em cada um dos subtemas.

No subtema *Educação do Campo, Juventude e Projeto de Vida*, os textos expressam temáticas aproximativas, com reflexões desenvolvidas em processos sociais de pesquisa, no percurso profissional dos autores. No seu conjunto, constituem-se estudos sérios, que desenham parte de um movimento educativo no campo, como produtos memoriais, de aporte etnográfico, que emergiram das preocupações dos autores sobre a realidade social primeira década do século 21, notadamente sobre educação e juventude do campo, ensino escolar e políticas públicas de desenvolvimento. São estudos que emergem, em sentido geral, de algumas experiências de formação

escolar e popular dos jovens do campo brasileiro. Esse ganho, no olhar de quem resume tal produção, teve a intencionalidade de passar por todos os tempos e momentos desses registros socioeducativos. Assim, para evidenciar a relevância social de cada texto, e pela luta para articular outras políticas públicas e projetos com autogestão dos jovens, é necessário pontuar alguns conceitos situados pelos autores desse subtema, conceitos esses que envolvem contextos conjunturais e estruturais para a/da/com a juventude do campo e formações educativas. Vale ressaltar que essas produções evidenciam a responsabilidade social de apreender o sentido de estratégias – econômicas, políticas, culturais, ambientais – do modelo de produção para o campo e pensar a produção do conhecimento para além desse sentido e sua materialização. A partir dessa intencionalidade, expressa-se que cada autor reforçou reflexões que evidenciam a necessidade de que o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes da juventude seja instaurado de forma dinâmica, com considerações aos valores e o reconhecimento de tecnologias locais de cada grupo social para contribuir com a integração dos sistemas sociais locais e o alargamento de esferas públicas para os jovens – isso como ponto de partida para ultrapassar o sentido uniforme pretendido pelo sistema dominante.

Os registros procuraram problematizar e fazer um memorial sobre a atual situação da juventude do campo. Alguns conceitos trabalhados enriquecem o debate social, para contribuir com a conquista da visibilidade e da participação qualificada do jovem trabalhador do campo. Assim, tais conceitos primam por clamar para serem ouvidos os sujeitos do campo, valorizar seu sentido e suas instâncias coletivas, suas organizações associativas, enfim, suas particularidades e diversidades. Ou seja, a educação do jovem do campo, para além do espaço escolar, no lugar social que emerge da realidade social, como expressão da Educação do Campo na sua interdependência entre particularidade e universalidade, por outro desenvolvimento, por políticas públicas de desenvolvimento e Educação do Campo. Os resultados pontuam o estado de tensões, conflitos, embates e pontuam perspectivas, demandas e desafios contemporâneos desses sujeitos. São expressões que assinalam dinâmicas e inter-relações – tratadas de uma forma não naturalizada, nem idealista, mas sim nos contextos históricos. São expressões textuais que pontuam as potencialidades da juventude como uma das referências instituídas e instituintes da transformação social. Essa juventude é importante ator social e suas ações, pensamento e projetos de vida são significativos, para se ter uma compreensão dos processos sociais em todas as suas dimensões econômicas, políticas, culturais.

No subtema *Educação do Campo e Sustentabilidade Socioambiental*, os textos são ensaios analíticos ou produções teóricas que podem subsidiar pesquisas empíricas. São trabalhos que têm mérito científico-acadêmico; no entanto, em sua maior parte, precisam de reflexões teóricas mais consistentes para oferecer uma visão mais substantiva e pertinente que alicerce a caminhada da Educação do Campo. A abordagem sobre o desenvolvimento sustentável é aceita, mas com ressalvas. A sustentabilidade se insere no âmbito político, social, cultural, econômico e dos recursos naturais, ficando ausente a discussão sobre os aspectos institucionais, afinal, na maior parte, os cinco textos analisados não fazem alusão a isso. Para os autores, o Estado é um ente intrinsecamente negativo e que freia o avanço das lutas da sociedade para o alcance de um

horizonte democrático, o que pode significar que, na construção do desenvolvimento sustentável dentro de uma perspectiva democrática, o Estado e suas expressões institucionais não estariam presentes.

No subtema *Educação do Campo e Movimentos Sociais*, os artigos analisados trazem elementos gerais sobre a relação entre a Educação do Campo e o processo de desenvolvimento local em diferentes municípios nos Estados do Pará, Paraíba e Bahia. Os focos dos artigos giraram em torno da construção social de espaços de formação/educação por diferentes grupos sociais do campo e suas implicações no processo de desenvolvimento local. Dois textos abordam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) como possibilidades de mudança da educação no campo e sua influência na efetivação de um processo de desenvolvimento endógeno das populações locais. Os textos analisam o papel das EFAs no desenvolvimento e as contribuições da formação/escolarização para a vida e o trabalho dos sujeitos do campo. Os dois outros textos refletem sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo e suas implicações para as populações rurais, destacando a construção de resistência social a partir da implementação de espaços de formação/escolarização geridos e coordenados por essas populações a partir da constituição de Movimentos Sociais organizados e com linhas político-pedagógicas que se contrapõem à ordem vigente. Os textos trazem o debate sobre a territorialização das ações do movimento e a disputa entre projetos de desenvolvimento diferentes proporcionados pelas políticas públicas, historicamente implementadas no Brasil.

No subtema *Educação do Campo e Desenvolvimento*, os três artigos analisados dão mais ênfase à reflexão conceitual sobre desenvolvimento, apenas indicando interfaces com a discussão da educação e da Educação do Campo, em particular. Embora deixem pistas importantes para a necessidade da reflexão sobre essa interface, não aprofundam o debate de maneira mais explícita. Os três artigos são reflexões de cunho teórico e conceitual, não trazendo resultados empíricos de pesquisas de campo, embora apresentem dados secundários que ilustram suas teses. Como foco principal, a categoria “desenvolvimento” foi tratada segundo uma perspectiva crítica, construída a partir de uma análise histórica que evidenciasse a impossibilidade de se compreender o conceito de desenvolvimento descontextualizado da sociedade capitalista, ou seja, de uma sociedade de classes e contraditória. Os artigos procuraram desmascarar as visões que naturalizam o conceito de desenvolvimento e apresentam o desenvolvimento capitalista como a única forma possível e desejável, tanto em suas versões mais gerais como nas versões mais recentes, que incorporam a preocupação com o chamado desenvolvimento sustentável. Aliás, o recorte mais recorrente nas reflexões apresentadas foi o da sustentabilidade ambiental.

No subtema *Educação do Campo e Práticas Escolares*, as questões teóricas levantadas e debatidas são muitas. Sinteticamente, pudemos ver que os artigos lidos mostram que o espaço educacional não é privilégio somente da escola. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, a oficina, o templo, o barco, a floresta, a casa de farinha, o quintal. Espaço que reúne pessoas e tipos de atividades e onde o viver e o fazer fazem o saber. A educação é, portanto, fundamental para a humanização e a socialização do homem e da mulher. Podemos afirmar que se trata de um processo que dura a vida inteira e que não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. A gestão democrática constitui

um dos grandes desafios da Educação do Campo, pois sem o esforço coletivo dos “usuários”, no empenho de solucionar as situações mais simples ou complexas, não há como ser democrática. Num processo de gestão democrática transparente, é essencial que a relação escola/comunidade funcione e que os sujeitos assumam o papel de decidir os rumos políticos, pedagógicos e financeiros das escolas. Há necessidade de se fazer um trabalho na base sobre a relevância dos papéis a serem desempenhados, para que todos se sintam parte desse cenário e não meros coadjuvantes. A Pedagogia da Alternância se constitui uma alternativa viável para a organização do ensino público no meio rural.

No subtítulo *Educação do Campo e Saberes Locais*, os artigos analisados enfatizam aspectos da importância dos saberes e das práticas das populações do campo, tidas como tradicionais, populares ou não científicas, mas que apresentam uma funcionalidade incomensurável para aqueles que não possuem nenhum ou precário atendimento de organizações governamentais. Além dos saberes e das práticas medicinais ou curativas, há artigo que enfatiza aspectos nutricionais e de segurança alimentar em comunidades rurais, mostrando a importância das atividades agrícolas e pecuárias ambientalmente sustentáveis para a saúde comunitária. Nesse particular, foi enfatizada a Agroecologia como alternativa importante, inclusive como área interdisciplinar para ser ministrada em cursos profissionalizantes ou da escola formal. Para além dos debates acadêmicos, vê-se que existe clara necessidade de ações coordenadas por parte dos vários sujeitos políticos, sociais, educacionais, científicos etc., no sentido de dar visibilidade, credibilidade, legalidade e legitimidade a todos/as aqueles/as envolvidos diretamente com esses saberes tácitos, construídos e passados de geração em geração.

2. Modo de construção do objeto: abordagens metodológicas

Os artigos concernentes ao CPC 1 (Educação do Campo e Desenvolvimento) são trabalhos individuais, em duplas e grupais. Resultam de atividades diversas, tais como: relatório de pesquisa, debates teóricos, partes de monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado e outros. São trabalhos baseados em pesquisas bibliográficas, documental e/ou de campo, fortemente marcados por vieses qualitativos de recolhimento das evidências (entrevistas, observações, pesquisa-ação, análise de discurso, história de vida etc.) e primam pela exposição e pela análise de temáticas relacionadas à Educação do Campo, ao desenvolvimento e aos Movimentos Sociais.

Precisamente, percebeu-se que são artigos que expõem e analisam, entre outras coisas, discursos de sujeitos sociais, imagens fotográficas de pessoas e ambientes, figuras como mapas e croquis, além das referências dos autores que compõem o arcabouço teórico-conceitual das discussões. Note-se que quando se percebe a utilização quantitativa de dados, estes são constituintes de trabalhos publicados por organizações estatais ou não governamentais, ou seja, são usados como citações que buscam corroborar afirmações acerca dos objetos percebidos e analisados.

3. Questões que emergiram a partir dos textos analisados

Subtema: Educação do Campo, Juventude e Projeto de Vida

- 1) Há escassez e até ausência de políticas públicas para a juventude do campo, ou seja, existe certa invisibilidade institucional do protagonismo da juventude do campo.
- 2) Existe hoje uma violência cultural, patrimonial e material sobre os jovens do campo.
- 3) Há necessidade de se garantir visibilidade às demandas específicas da juventude camponesa, que deseja implementar seus projetos de vida, ter uma formação escolar adequada à sua condição de jovem do campo, ter autoestima e orgulhar-se de sua condição social e econômica.
- 4) A educação, a educação escolar, o trabalho/a tecnologia, a cultura etc. são elementos centrais para a realização de projetos de vida no/do campo.
- 5) A alternativa para viabilização das demandas juvenis do campo somente será possível com a organização e a ação coletiva dos jovens para se fazerem presentes nas instituições estatais, na busca pelo planejamento, implementação e monitoramento de políticas públicas voltadas à educação escolar, à cultura, ao lazer, ao transporte, ao trabalho etc.

Subtema: Educação do Campo e Sustentabilidade Socioambiental

- 1) O desenvolvimento sustentável, dentro de vieses polêmicos e conflituosos, se constitui em dimensão fundamental a ser construída a partir de espaços locais, democráticos e participativos, no sentido de alcançar o conjunto da sociedade, o que pode engendrar impactos amplos, globais e articulados.
- 2) É necessário o aprofundamento dos diferentes aspectos do desenvolvimento sustentável, como a dimensão significativa da Educação do Campo, na caminhada para a construção de proposições avançadas, democráticas e alternativas às configurações hegemônicas atualmente em voga.
- 3) A Educação do Campo deve alcançar um sentido amplo, para assim se tornar importante suporte para a construção de proposições e de práticas educativas em diferentes áreas e espaços territoriais.
- 4) No processo de aprofundamento e de consolidação da Educação do Campo é necessário um esforço mais intenso dos estudos sobre as diferentes formas de trabalho pedagógico, a partir das especificidades e particularidades espaciais e locais.
- 5) Os textos avaliados no subtema Educação do Campo e Sustentabilidade Socioambiental apontam para a necessidade de realização de investigações empíricas que acompanhem os processos educativos que vêm se realizando, no intuito de analisar os efetivos impactos e os desdobramentos para os segmentos sociais envolvidos.

Subtema: Educação do Campo e Movimentos Sociais

- 1) Em que medida as ações localizadas (espaço micro) têm influenciado na construção efetiva do desenvolvimento para as populações do campo?
- 2) Como vêm sendo realizados o debate e a construção de práticas de uma nova matriz tecnológica que dê suporte à mudança da concepção de desenvolvimento do campo, a partir das escolas do campo?
- 3) Existe ainda um certo distanciamento entre o discurso teórico de uma Educação do Campo e a realização prática dele em uma experiência concreta.
- 4) Historicamente, o processo de desenvolvimento social no campo, particularmente no que tange à questão agrária nacional e à implementação de políticas públicas nesse setor, beneficiou o desenvolvimento do capitalismo no campo, assim como o processo de exclusão social que este vem ocasionando.

Subtema: Educação do Campo e Desenvolvimento

- 1) Não existe um desenvolvimento “natural” da sociedade, pois este é fruto das contradições e dos conflitos existentes em cada momento histórico.
- 2) No entanto, na sociedade contemporânea, assiste-se a uma “naturalização” do desenvolvimento de tipo capitalista, impregnada de um sentido ideológico de ausência de alternativas possíveis, o que lhe confere o caráter hegemônico.
- 3) Os pobres são os mais afetados pela problemática ambiental.
- 4) A uniformização da produção agrícola e silvicultural pelo capitalismo no campo elimina a biodiversidade e a diversidade cultural.
- 5) No campo, a educação rural sempre teve por retaguarda ideológica uma visão elitista, fundamentada numa realidade oligárquica e latifundiária que, além das carências e limitações de recursos e de infraestrutura, atua no sentido de negação do próprio campo. A escola rural, dessa maneira, acaba sendo um grande estímulo à migração e ao abandono do campo, bem como à destruição dos modos de vida das populações tradicionais e dos saberes por elas produzidos. Esses aspectos fazem parte de um processo mais amplo de “modernização do campo”, marcadamente assentado na expropriação e na proletarização dos trabalhadores rurais.

Subtema: Educação do Campo e Práticas Escolares

- 1) Há a necessidade de se distinguir a educação rural da Educação do Campo para fortalecer o conceito desta última.
- 2) Os Movimentos Sociais podem e devem ser vistos como referências importantes para o processo de desenvolvimento, o qual se materializa na gestão, no planejamento, nos conteúdos, nos recursos didáticos e no currículo da escola do campo, tendo como foco a política curricular e seus desdobramentos no cotidiano da escola.

3) A pedagogia da alternância pode constituir-se uma alternativa interessante a ser utilizada no processo de escolarização do meio rural, pois utiliza uma metodologia de ensino-aprendizagem que oportuniza meios para que o agricultor torne-se, na perspectiva da economia popular solidária, um agente comunitário, um agente multiplicador de técnicas inovadoras para o desenvolvimento do lugar onde ele ou ela está inserido, criando suas próprias condições de trabalho, a partir da vivência que ele ou ela tem do conhecimento de que é capaz de gerar.

4) Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional em que a Casa Familiar Rural (CFR) está inserida.

5) O agricultor integrado à agroindústria não se reconhece no processo de trabalho. Primeiro, por produzir uma única cultura, que não serve para satisfazer suas necessidades vitais e, depois, porque produz com alto índice de fertilizantes, venenos, sementes modificadas, em suma, tecnologias que não aliviam sua atividade, mas, pelo contrário, exigem uma intensificação das jornadas de trabalho. Isso remete à ampliação do trabalho, não fundamentada na relação de assalariamento, mas na forma de inserção de um pacote de tecnologias que aparentemente facilitam o trabalho, mas que, em sua essência, o ampliam sem limites, pelo fato de que os agricultores integrados necessitam atender à qualidade exigida na produção para o capital transnacional.

Subtema: Educação do Campo e Saberes Locais

1) Os saberes das populações do campo sobre plantas, raízes, resinas, óleos etc., associados às práticas religiosas e às “tecnológicas”, têm sido, em grande medida (e às vezes, as únicas), alternativas comunitárias para a resolução de problemas de saúde.

2) Historicamente, essa tecnologia social esteve ligada preponderantemente às mulheres que preparam remédios e unguentos fitoterápicos, cultivam plantas e ensinam seus saberes às novas gerações.

3) A construção da ciência moderna, calcada na racionalidade institucional e no androcêntrismo ocidental, sufocou os saberes populares, baseados na tradição e nos costumes passados de geração a geração por meio de práticas cotidianas e pela oralidade. Esse processo de legitimação do conhecimento científico, em detrimento dos saberes populares, levou ao anonimato as pessoas mais envolvidas com essas tecnologias sociais, sobretudo as mulheres, que historicamente detiveram saberes sobre plantas, raízes, cascas, sementes, óleos etc., utilizados na prevenção e na cura de enfermidades.

4) Muito se tem pesquisado sobre o assunto. Cabe agora buscar alternativas viáveis ao reconhecimento institucional desses saberes e práticas, como, por exemplo, o importante trabalho desenvolvido pelas parteiras naqueles locais onde o Sistema Único de Saúde não se faz presente, nem mesmo precariamente.

5) Há a necessidade de se repensar a relação entre conhecimento científico e saber popular ou tradicional e de quebrar os paradigmas que separam o modo de conhecimento científico do conhecimento tácito, ou seja, daqueles saberes e práticas não sistematizados nem escritos em anais, livros, artigos científicos e similares.

4. Perspectivas a partir do debate no CPC 1: Desenvolvimento, Estado e estratégias para a consolidação da Educação do Campo

O CPC 1, no primeiro dia do encontro, abriu o debate entre os autores com a leitura parcial da síntese elaborada pelos pareceristas e, logo ao final do primeiro bloco, o debate focou a natureza da síntese elaborada e como cada um dos participantes se via retratado nela.

Considerando que esse não seria o melhor rumo para a discussão, optou-se pela leitura do documento inteiro e, depois, pela discussão de alguns termos-chave que percorriam a temática do grupo e permitiram maior aprofundamento dos temas tratados no conjunto dos trabalhos.

Assim, decidiu-se que a discussão começaria pelo tema “Desenvolvimento”, uma vez que ele nomeia o CPC. Foram discutidos os seguintes aspectos:

- Desenvolvimento é uma palavra carregada de sentidos os mais diversos. Originou-se na Biologia, foi incorporado pela Economia e, aos poucos, foi se adjetivando (econômico, social, sustentável, capitalista, local, territorial, humano etc.) para dar conta de diferentes dimensões. Essa adjetivação é resultado da própria imprecisão do termo. Desenvolvimento remete a processos sociais.
- O desenvolvimento tem uma dimensão tecnológica, mas não pode ser reduzido a ela. É necessário incorporar as dimensões de modo de vida, de valores, de cultura. Não se pode desprezar conquistas que facilitaram a aproximação e a comunicação entre os grupos sociais, os países, as pessoas, ou que tornaram o trabalho menos penoso e mais produtivo. Também não se pode apagar a diversidade dos grupos sociais.
- O debate sobre desenvolvimento colocou em pauta dois outros temas: a) quem são os beneficiários dos processos relacionados ao desenvolvimento; e b) quem são os sujeitos do desenvolvimento.
- Em nossa sociedade, disputam-se os sentidos, as direções e a amplitude do desenvolvimento, o que leva a pensar o desenvolvimento sob uma perspectiva política de disputa entre grupos que buscam dar-lhe direção.
- Pensar o desenvolvimento sob essa perspectiva implica incorporar a diversidade de situações, as particulares de cada um dos grupos, seus valores, suas formas de compreender e de atuar no mundo.
- Pensar o desenvolvimento não é opor campo/cidade. Muitos dos que estão nas periferias urbanas podem ambicionar voltar para o campo. Campo e cidade devem ser analisados em sua dimensão relacional, em sua simbiose. Não há homogeneização. Há trocas (desiguais), mas os trabalhadores do campo não incorporam simplesmente os valores urbanos. Eles os filtram por meio de suas experiências. Esse processo precisa ser melhor analisado para se entender qual o campo de que se fala, quando se aborda o desenvolvimento. É fundamental entender que não estamos falando de um campo isolado, mas de relações que se potencializam, por migração de ida e vinda, pela ação dos meios de comunicação etc., e também pelas lutas políticas e pelas mediações institucionais.

- Da mesma forma, pensar o desenvolvimento significa pensar a diversidade de grupos e também a diferenciação intergrupos: homens, mulheres, crianças, jovens, idosos etc.
- Importante no debate sobre o desenvolvimento é pensar a educação como um processo permanente, que vai além do processo de escolarização (mas que o inclui) e envolve homens, mulheres, crianças, jovens, idosos etc. Nessa perspectiva, a educação abarca também a experiência de transmissão de valores e de conhecimentos de forma integracional.

No segundo dia de encontro do CPC, foram discutidos dois grandes temas: *Educação e Desenvolvimento e Estado e Políticas Públicas*. Entre as falas levantadas, pode-se destacar o que segue:

- *Educação e Desenvolvimento*: chamou-se a atenção para a necessidade de se olhar a educação como um processo que vai além da escola e da infância/juventude. Enquanto processo de transformação, a educação envolve diferentes fontes e processos de produção do conhecimento e diferentes gerações, colocando a questão de como resgatar a experiência de lutas, de organização, os vários saberes acumulados ao longo das gerações. Isso impõe também pensar numa perspectiva geracional, que envolva no processo educativo adultos e idosos. Ainda sob essa visão relacional entre educação e desenvolvimento, o CPC discutiu a relação entre *educação e sustentabilidade*. Foi discutida a impossibilidade de sustentabilidade no capitalismo e os riscos de extinção que não só animais e vegetais sofrem como também a própria espécie humana. Isso implica fazer uma crítica radical ao modo de produção capitalista, como condição fundamental para garantir um desenvolvimento sustentável e uma nova relação homem/natureza. Falar em sustentabilidade implica falar da erradicação da pobreza. Discutiu-se também a importância de se pensar o desenvolvimento numa perspectiva histórica, tendo sempre como norte a incorporação da diversidade.
- *Estado e Políticas Públicas*: as discussões do CPC sobre esse tema foram marcadas por leituras diferentes do significado e do papel do Estado e das políticas públicas. O Estado apareceu, para alguns do grupo, como algo separado da sociedade, instrumento de poder da classe dominante. Sob essa perspectiva, não cabe demandar políticas ao Estado, pois quando ele incorpora demandas que emergem das lutas sociais é para cooptar os Movimentos Sociais e suas organizações e, com isso, destruí-los por dentro, sem precisar usar a repressão. Próxima a essa proposta, foi discutida a importância de se valorizar as diferentes formas de autogestão que sobrevivem sem o Estado. É o caso de cooperativas, de experiências de gestão autônoma de fábricas por trabalhadores. Lembraram-se, ainda, experiências internacionais, como é o caso do movimento zapatista, que autogestiona seu território. De acordo com essa perspectiva, o tema central de uma discussão sobre desenvolvimento seria o papel da educação, no sentido de impulsionar essas experiências de forma a que os homens possam produzir sua existência sozinhos, sem o Estado. A autogestão supõe sujeitos formados para a sociedade, para a democracia, com capacidade de planejamento.

Em outra posição, alguns participantes do CPC afirmaram a importância das políticas públicas e do Estado. Embora reconhecendo que o Estado como um todo favorece os interesses da reprodução do capital, alguns participantes acentuaram que ele não pode ser tratado como algo fora da sociedade, uma vez que ele a manipula e destrói sua capacidade criativa. Sob essa visão, é fundamental pensar Estado e a sociedade em relação dinâmica. Diversas questões colocadas no seio da sociedade, em especial pelas lutas que ocorrem e pelos Movimentos Sociais, acabam sendo incorporadas pelo Estado, embora filtradas pela institucionalidade, pelas leis, pelos interesses dominantes. Assim, as próprias instituições estatais acabam sendo objeto de disputa. Elas são portadoras de uma historicidade que revela os conflitos que lhes são subjacentes, caso não se fique apenas na aparência. Essa leitura valoriza as políticas públicas, entendendo-as como expressão de disputas políticas que ocorrem no interior do Estado, e as mudanças moleculares que elas podem provocar. Os defensores dessa posição acentuaram que, não por acaso, as políticas públicas ocupam uma parte importante da agenda dos Movimentos Sociais. Sob essa perspectiva, a educação, por exemplo, é um dever do Estado e não se pode abrir mão desse direito. O mesmo deve ocorrer com as políticas de saúde, de defesa dos direitos trabalhistas, de crédito para produção etc., uma vez que os recursos do Estado são públicos e devem ter seu uso disputado.

Falou-se, ainda, da importância de historicizar o conceito de Estado segundo a versão marxista ou leninista, pois a referência desses autores era a um Estado de outro tempo histórico. O Estado contemporâneo é dotado de outra complexidade, tem uma institucionalidade multifacetada e atua de diversas formas e sobre diferentes esferas da vida social, por vezes, inclusive, de forma contraditória. O exemplo dado foi o dos quilombolas da base de Alcântara, que são apoiados pelo Ministério do Meio Ambiente, mas não pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O debate realizado no âmbito do CPC 1 fez emergirem duas questões que podem ser consideradas como o fio condutor para a continuidade das discussões:

- a) Na medida em que o capitalismo provoca a segmentação da classe trabalhadora, qual o papel da Educação para a construção de sua unidade, sem desconsiderar, ou mesmo afirmar, as diferenças ou especificidades?
- b) As discussões do grupo, consideradas por alguns participantes muito teóricas, abstratas, deixaram de lado temas concretos que permitiriam abordar a prática cotidiana dos professores e levar-lhes orientações para sua atuação nas escolas. Sob essa perspectiva, chamou-se a atenção para a importância de recuperar experiências locais, em especial as experiências sociais dos diferentes grupos humanos, como um componente educativo capaz de dar visibilidade às populações que vivem no campo.

CPC 2: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO

Apresentamos a síntese elaborada a partir dos trabalhos aprovados para apresentação no Seminário. Nossa intenção foi sistematizar as informações indicando alguns pontos convergentes e algumas questões para iniciar e fomentar a conversa. Utilizamos como referência o roteiro de análise elaborado pela coordenação do Seminário em parceria com os representantes dos CPCs.

Da nossa tarefa, podemos dizer que foi prazerosa e também difícil. Em muitos momentos, sentimos a delicadeza de ler, analisar, selecionar e sistematizar textos produzidos a partir do trabalho dedicado e comprometido dos pesquisadores.

O texto está estruturado em itens. Em alguns, acrescentamos um subitem – *questão* – anunciando alguns pontos debatidos durante o Seminário.

Número de trabalhos recebidos e selecionados

Dos 44 trabalhos apresentados, 30 foram selecionados para discussão no CPC. No processo de seleção, foram utilizados os seguintes critérios: tema pertinente ao CPC; adequação as exigências do Edital; resultado de pesquisa em andamento ou concluída; estrutura do texto.

Autoria

A maioria dos trabalhos selecionados foi realizado por um(a) pesquisador(a) de forma individual. Nos casos de monografia, dissertação e tese, há indicação do nome do(a) orientador(a), mas consideramos o trabalho como individual. Para a sistematização, consideramos como grupo quando é indicado no texto que o trabalho foi feito em coautoria. Para classificar o trabalho como coletivo, levamos em conta a indicação de que o trabalho foi realizado em parceria.

Individual	16
Grupo de pesquisa	8
Parcerias Institucionais	6

Questão

- Um significativo número de trabalhos produzidos por mais de uma pessoa não explicita a natureza da parceria.

Tipo de pesquisa

Os trabalhos selecionados são, em sua maioria, oriundos de dissertações e de pesquisas desenvolvidas com outra natureza, que aqui denominamos de profissional. Consideramos como pesquisa profissional aquela que é produzida por pesquisadores como parte de suas atividades profissionais em instituições de ensino e pesquisa.

Monografia	1
Dissertação	12
Tese	3
Profissional	14

Instituições representadas

No conjunto, os trabalhos aprovados no CPC são oriundos de pesquisas realizadas no âmbito de instituições de ensino superior brasileira. Alguns aspectos a serem destacados: o predomínio de trabalhos oriundos de universidades federais em *campi* do interior; a presença significativa de pesquisas realizadas em universidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste do País; além da natureza interinstitucional dos projetos, envolvendo universidades e secretarias de educação

Questão

- Na maioria dos trabalhos, faltam informações sobre a vinculação institucional do pesquisador, a instituição à qual se vincula a pesquisa (no caso de monografia, dissertação e tese), bem como as fontes de financiamento.
- Faltam também informações sobre as instituições (localização, pública/privada/comunitária).

Temas/focos

Os trabalhos apresentados abordam diferentes temáticas e focos. Em sua maioria, tratam de mais de um tema e de vários focos. Há trabalhos que fazem articulação entre programas públicos e formação docente e sobre os impactos na prática pedagógica. Muitos trabalhos tratam das classes multisseriadas no que diz respeito à formação e à prática docente. As condições de trabalho são focadas por várias pesquisas. Aparece também a preocupação com a pesquisa como instrumento de formação e de prática pedagógica. A presença dos Movimentos Sociais no processo de formação e na prática é enfatizada em alguns trabalhos. Os saberes docentes se constituem como focos/objetivos em um expressivo número de pesquisas.

TEMAS		FOCO	
Formação	4	Política Pública	2
		Formação continuada	2
Política Pública	1	Prover	1
Gestão Escolar	1	Organização do trabalho docente na Escola Ativa	1
Movimentos Sociais	2	Escola Itinerante e Ciranda	2
Classes Multisseriadas	3	Currículo e Prática docente	1
		Formação docente – Escola Ativa	1
		Heterogeneidade	1
Educação Profissional	1	Implantação na comunidade	1
Cultura	1	Currículo e identidade	1
Práticas Pedagógicas	7	Experiências locais e ação educativa	
		Sexualidade	
		Organização do trabalho pedagógico	
		Educação Infantil	
		Leitura em EJA	
		Conhecimento e realidade escolar	
TOTAL	20		

Questão

- A maioria dos trabalhos não define um tema. Predomina uma descrição mais ampla do que vai ser estudado e a indicação de vários focos articulados.
- Os trabalhos ultrapassam a ideia de relatos de experiências bem-sucedidas e enfatizam a precarização da formação.
- Há ênfase nas práticas pedagógicas como reflexo da formação docente em Educação do Campo.
- Há ausência de socialização de experiências na perspectiva da Educação do Campo que expressem avanços.
- Olhar muito direcionado para a escola, faltando sua ampliação para a leitura das políticas públicas e dos Movimentos Sociais.
- Pouco incentivo à pesquisa.
- Perspectivas: ênfase na formação, que terá impactos futuros nas práticas pedagógicas.

Objetivos

Em quase todos os trabalhos aparece a preocupação em contribuir para a construção da Educação do Campo.

De maneira geral, os objetivos são anunciados como: descrever e compreender experiências (Escolas Itinerantes, Programa Saberes da Terra); conhecer os impactos da escola profissionalizante na vida dos agricultores; conhecer alternativas adotadas pelo professor na atuação com classes multisseriadas; conhecer e analisar os impactos no trabalho docente, a partir da implantação do Programa Escola Ativa; apreender o significado que os docentes atribuem ao processo de formação; compreender o processo de conservação e/ou de mudança dos saberes de estudantes do curso superior no processo de transição entre o campo e a cidade.

Observa-se a presença dos termos *conhecer*, *compreender*, *apreender*, *descrever* e pouca utilização de termos como *explicar*, *definir*, *analisar*.

Questão

- Na maioria dos trabalhos, os objetivos não estão definidos com clareza e muitas vezes se confundem com o foco do trabalho.
- Algumas vezes os objetivos estão anunciados, mas não se articulam com os resultados apresentados.

Construção do caminho teórico/metodológico

a) Natureza da pesquisa e instrumentos

Um expressivo número de trabalhos anuncia-se como pesquisa qualitativa (estudo de caso, etnografia e pesquisa-ação). Em alguns casos, a definição como etnografia não se vincula à prática de observação e vivência no espaço de pesquisa.

Duas pesquisas articulam dados estatísticos com instrumentos voltados para uma compreensão mais particularizada dos sujeitos (histórias de vida, entrevistas, grupos focais).

Algumas pesquisas anunciam procedimentos de produção de informações de dimensão mais coletiva (grupo focal, grupo de análise da situação educativa, oficinas educativas).

A maioria das pesquisas não apresenta uma descrição detalhada dos referenciais teóricos e metodológicos, bem como do uso dos instrumentos. A utilização da entrevista, do grupo focal, da observação, do questionário, entre outros, é citada, mas com escassa reflexão sobre estes. Em quase todos os trabalhos, observa-se o uso de mais de um instrumento. Há trabalhos que não explicitam os instrumentos utilizados.

Algumas pesquisas são de natureza documental. Outras associam a pesquisa documental com outros procedimentos.

Observa-se que a maioria dos trabalhos não faz referência aos procedimentos utilizados para sistematizar e analisar as informações produzidas.

b) Territórios da pesquisa

- Dimensão geográfica

A maioria das pesquisas foi realizada em assentamentos e acampamentos. Observa-se a presença de muitos trabalhos realizados em escolas situadas em outros espaços do campo:

- 2 pesquisas que abrangem um Estado inteiro;
- 5 pesquisas que abrangem mais de um município;
- 11 pesquisas em assentamento e acampamento;
- 2 pesquisas em mais de uma escola;
- 6 pesquisas abrangem uma escola;
- 4 pesquisas focam projetos (Pedagogia da Terra) e documentos.

c) Sujeitos

Nos trabalhos selecionados, predomina a interlocução com professores. No entanto, estudantes do curso Pedagogia da Terra, agricultores, gestores e técnicos constituem os sujeitos de expressivo grupo de pesquisas. Documentos públicos também se constituem objeto de algumas pesquisas. Ressalte-se que apenas as pesquisas com estudantes do curso de Pedagogia da Terra

lidam somente com um sujeito; nas demais aparecem mais de um. Ouvem-se os professores e os agricultores, os professores e os gestores. Analisam-se documentos e entrevistam-se professores. Poucos trabalhos ouvem os alunos.

Um bom número de trabalhos investiga os significados da escola para os sujeitos do campo.

Questão

- A presença de sujeitos diferentes na pesquisa traz desafios para a construção metodológica, teórica e conceitual dos objetivos e da produção dos resultados.

d) Referências teóricas e metodológicas

As pesquisas apresentam três grandes referenciais: Educação do Campo; Políticas Públicas-financiamento; história da educação rural no Brasil.

A maioria dos trabalhos usa as referências da Educação do Campo (Resolução do CNE e/ou os *Cadernos de Educação do Campo* – Roseli Caldart, Mônica Molina, Edgard Kolling, Bernardo Mançano, Miguel Arroyo).

Um número expressivo de trabalhos se refere à legislação educacional (*LDB, Parâmetros Curriculares, Estatuto da Criança etc.*) e à história da educação rural no Brasil.

As referências mais citadas são: Tomas Tadeu, Libânio, Saviani, Neidson Rodrigues, Tardif, Nóvoa, Regina Leite Garcia, Paulo Freire, Carlos R. Brandão, Abramovay, Veiga, Carneiro, José de Souza Martins, Marx e Engels, Mészáros, Pistrak, Boaventura, Gramsci, Vygotsky, Bardin e Franco, Lessard, Moscovici, Bahba e Gertz.

Há referências a histórias de vida, à história oral, a biografias, à etnografia, a abordagens cíclicas das políticas públicas (modelo inglês).

Um expressivo número de trabalhos parte da matriz marxista, utilizando categorias como capital/trabalho e suas ressonâncias na experiência em estudo.

Questão

- A maioria dos trabalhos cita referências relativas ao tema e ao foco do estudo.
- Observa-se uma ausência significativa de referências em termos metodológicos.
- Quando os autores são citados, são sempre em referência ao mesmo trabalho?
Por exemplo: quando nos referimos a Arroyo, de que Arroyo estamos falando?
- Como os autores citados são apropriados pelos pesquisadores?

e) *Problematização*

Predominam:

- não distinção entre os sujeitos do conhecimento e o objeto estudado;
- denúncia da situação de precarização da Educação do Campo;
- prescrição de ações para a escola, os professores e o poder público;
- interpretações valorativas (certo/errado; bom/ruim);
- interpretações que representam aquilo que os pesquisadores gostariam que acontecesse: a melhoria da qualidade da escola, a possibilidade de uma transformação social pela educação.

Questão

- De maneira geral, observa-se que, tomando como referência a problematização, os trabalhos podem ser classificados em dois grupos: um grupo que descreve e analisa experiências consideradas bem-sucedidas e outro que investiga a precarização da formação e da prática dos professores, das escolas e das Políticas Públicas.

f) *Usos de conceitos (Educação do Campo/educação rural)*

A maioria dos trabalhos usa o termo Educação do Campo, mesmo quando opta por chamar de “roça”, “rural”, “não urbano”.

Não há um só campo, mas diversas ruralidades. Aponta-se a necessidade de afirmar diferenças e aprofundar historicamente o conceito.

Contudo, o uso do termo aparece em um número expressivo de textos sem uma delimitação histórica e política do conceito.

Há trabalhos que não utilizam o termo.

A utilização como conceito aparece em um bom número de trabalhos, mas numa perspectiva idealizadora (do como deve ser).

g) *Abordagem ideológica/teórica*

A maioria dos trabalhos faz tentativas de avançar na reflexão: não há reprodução acrítica de palavras de ordem ou de diretrizes de movimentos. Todos tentam estabelecer uma relação entre o contexto brasileiro, o local e as temáticas abordadas.

Por outro lado, os trabalhos não conseguem estabelecer uma compreensão do objeto, vinculada a interpretações teóricas, usando os autores para reafirmar suas hipóteses iniciais e não para explicar os resultados encontrados.

Alguns trabalhos analisam a relação entre professores e gestores como de oposição/luta de classes/dominação e como ponto de partida da pesquisa.

Resultados

Principais resultados:

1. Cultura

- Há uma exploração da dimensão da cultura, expressa em três trabalhos que tratam sobre representações de campo, escola, trabalho, identidade do professor, do camponês e de diferentes atores.
- As práticas pedagógicas indicam a permanência da distância entre os conteúdos, os métodos escolares e a realidade dos alunos do campo, apesar de algumas iniciativas, como a inclusão de disciplinas voltadas para o campo (o que denuncia que só essa inclusão não é suficiente).
- Há trabalhos que revelam a necessidade de as escolas do campo enfrentarem os conflitos e as tensões decorrentes das contradições entre cidade/campo e capital/trabalho.
- Esses trabalhos mostram, ainda, que é maior a integração dos conteúdos e das metodologias com as realidades locais nas experiências em que há a presença de movimentos e/ou de ONGs, mediante abordagens mais amplas, que envolvem características da produção local (usando temas integradores), ou mediante propostas metodológicas de ação em sala de aula.
- A experiência pedagógica dos Movimentos Sociais pode ser referência para a construção de Políticas Públicas.
- A escola não recupera as práticas socioculturais dos sujeitos do campo.
- A lógica urbanocêntrica, adotada pelo sistema, marginaliza e silencia as experiências produzidas no âmbito rural.
- As táticas inventadas pelos professores constituem-se, algumas vezes, “senso comum culto”, invenções cotidianas dos professores.
- Os agricultores valorizam a formação profissional, mas não se percebem com condições socioeconômicas para manterem seus jovens nos cursos regulares da escola técnica federal pesquisada. Mas cerca de 98% desejariam ter um filho estudante na escola.
- Há trabalhos que indicam a necessidade de repensar o currículo adotado nas escolas.

2. Currículo

- Essa dimensão da cultura está como pano de fundo para a maioria dos trabalhos, quando recuperam as práticas pedagógicas, a situação das escolas e a formação dos professores.
- Os trabalhos sobre formação revelam que permanecem a deficiência da formação inicial e as dificuldades da profissionalização e do significado pessoal de ser docente.
- Demonstra-se a importância da formação política oferecida pelo MST, no sentido da solidificação das raízes, do fortalecimento da identidade, da resistência à dominação, da elevação da autoestima, ao mesmo tempo que o Movimento prepara para a atuação na realidade.
- A implantação do Programa Escola Ativa possibilitou aos professores uma melhoria no desenvolvimento de suas atividades e no desempenho dos alunos.
- Percebeu-se a insatisfação dos pais no que diz respeito à ausência de nota.
- Programas de formação continuada para os docentes das classes multisseriadas, ofertados pelas prefeituras, contribuem para atender às necessidades práticas dos professores.

3. Prática pedagógica

- Quanto às classes multisseriadas, aparece em todos os trabalhos uma crítica à Nucleação, apontando as dificuldades geradas pela precariedade do transporte escolar e pela valorização da cidade.
- São apontadas também as dificuldades das escolas isoladas como a separação do professor, suas múltiplas tarefas, o trabalho fragmentado por séries, a rotatividade, a instabilidade.
- Enfrentar a heterogeneidade nas classes multisseriadas requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude e não como uma “anomalia” ou algo “residual” a ser superado.

Questões

- Observa-se em alguns trabalhos que os resultados ficam comprometidos pela falta de articulação entre as referências teóricas anunciadas e a análise das informações produzidas no trabalho de campo.
- Um bom número de trabalhos apresenta proposições como resultado (a educação e a escola precisam explicitar seus vínculos com a classe trabalhadora; a escolarização que não questiona os limites do Estado burguês tende à acomodação capitalista).

Contribuições dos trabalhos para o Projeto da Educação do Campo

- O campo é uma realidade que precisa ser compreendida em sua singularidade e peculiaridade.
- A contradição campo/cidade é aparente.
- As escolas do campo precisam explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção de práticas educativas questionadoras da educação do capital.
- As escolas precisam ver, ouvir e intervir no contexto social, econômico e cultural em que estão inseridas.
- Temas como sexualidade precisam estar presentes no currículo da Educação do Campo.
- Os docentes das escolas do campo vivenciam uma situação de precariedade nas condições de trabalho, mas são ativos e produzem formas de resistência e de superação dessas condições.
- A Educação do Campo deve se pautar pelo princípio da formação integral.
- O diálogo entre Movimentos Sociais e escola contribui para a construção de uma proposta contra-hegemônica.
- A gestão das redes municipais se caracteriza, em muitos casos, como autoritária.
- As classes multisseriadas podem ser ressignificadas e se constituem uma possibilidade positiva de organização da escola do campo. Para tanto, fazem-se necessárias a formação continuada e a construção de metodologias.
- Os programas públicos são fatores importantes de mudança nas práticas das escolas.

Questões

- Qual é a concepção de pesquisa?
- Qual é a concepção de Educação do Campo?

CPC 3: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO

Principais questões debatidas no CPC 3 durante o Encontro

No primeiro dia, foram discutidas questões referentes à concepção de Educação do Campo presentes nos trabalhos. Um aspecto enfatizado no debate foi a necessidade de reafirmação da gênese do movimento da Educação do Campo como dimensão relevante para uma retomada crítica dos conteúdos implícitos nessa concepção, tendo em vista que ela emerge de um processo de luta social pelo direito à educação dos povos do campo.

No que se refere ao modo de construção da Educação do Campo dentro da Universidade, destacou-se o modo como os conflitos resultantes da base capitalista da sociedade se reproduzem nas trajetórias político-administrativas de implantação dos cursos, na forma de organização do trabalho pedagógico dos cursos e na produção de conhecimento. No sentido de instrumentalizar a luta de classes no interior da prática acadêmica e articular questões sobre a educação superior e a formulação de Políticas Públicas, foi discutida também a necessidade de aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das lógicas que definem os modelos de desenvolvimento em disputa no campo e as possibilidades de construção de projetos transformadores. Inclui-se aí a discussão sobre o impacto do agronegócio no campo e na organização da classe trabalhadora e sobre o papel da Educação do Campo na formação de sujeitos capazes de formular um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico. Ao pautar esse debate na academia, nossa intencionalidade deverá ser a de explicitar o espaço teórico e político-ideológico de onde estamos falando e as utopias que delineiam o horizonte do movimento da Educação do Campo.

A partir daí, deu-se o diálogo sobre a importância da demarcação do território teórico e metodológico da Educação do Campo, tendo sido levantada pelo grupo a necessidade de articulação entre a práxis da pesquisa e a práxis dos trabalhadores do campo, bem como a identificação de estratégias para uma transformação social dentro da própria circunstância em que estamos envolvidos (espaços institucionais e de vida).

Desdobrando essas questões, foram abordados temas referentes à relação Estado/sociedade, incluindo a questão da reorganização do poder pela globalização e a relação entre construção de conhecimento e formulação de Políticas Públicas.

Um ponto destacado foi o fato de que o crescimento do movimento da Educação do Campo se deu a partir de ações por dentro do Estado, e que agora deveríamos também buscar avançar no plano das articulações entre as universidades públicas e o processo de formação que aí vem acontecendo. Coloca-se, então, a dimensão da construção do conhecimento, no sentido político, organizativo e revolucionário, mas também o conhecimento construído cientificamente, e a questão da legitimidade dos conhecimentos que foram ignorados e precisam ser retomados nesse processo.

Ainda dentro das questões teórico-metodológicas, levantou-se a necessidade de buscar formas de integração entre as disciplinas, sem abandoná-las, porém superando a fragmentação. Foi destacada a importância da formação de uma rede de pesquisadores para apoiar o trabalho nos cursos de formação e nas atividades de pesquisa, discutir os pressupostos da pesquisa educacional que fazemos e gerar práticas acadêmicas de legitimação desse conhecimento.

Com relação ao aprofundamento dos caminhos teóricos e metodológicos, a diversidade de referências teóricas e de procedimentos metodológicos que aparece nos trabalhos apresentados aponta para alguns aspectos, como: a necessidade de qualificar os conceitos, as teorias do conhecimento e teorias pedagógicas; de ir além do descritivo; de esclarecer nas pesquisas o projeto de sociedade; de qualificar o discurso da Educação do Campo.

Quanto à Pedagogia da Alternância, é preciso avançar nas pesquisas, no sentido de aprofundar os efeitos dessa metodologia no ensino e, sobretudo, na formação de professores do campo, de técnicos em agroecologia, e refinar o debate, no sentido de refletir sobre as diferenças entre Pedagogia da Alternância e regime de alternância. Trata-se de uma metodologia que nasce da realidade do campo, mas que cresce e toma proporções diferenciadas, deixando de ser um “regime”, a partir dos processos vivenciados nas diferentes experiências nas universidades, dando outro perfil à formação de professores do campo.

No segundo dia, foram abordadas questões referentes às Políticas Públicas de Educação do Campo, partindo-se da constatação da diversidade de relações institucionais que aparecem nos artigos apresentados, e experiências que envolvem, por exemplo, parcerias entre universidades públicas, Movimentos Sociais e secretarias municipais.

Um aspecto relevante destacado no diálogo foi a estreita relação entre as práticas que se estabelecem em função da inserção dos cursos nas universidades, na construção dos espaços de formação e produção de conhecimento, por um lado, e as dimensões do trato político que envolvem a definição de Políticas Públicas e os interesses políticos dentro das universidades.

Quanto à indagação sobre como está se dando a estruturação das políticas de educação superior no Brasil e como a Educação do Campo se insere nesse contexto (falsa inclusão social, política focal), o CPC 3 levantou outras indagações:

- Que tipo de política de educação superior queremos para a Educação do Campo?
- Em qual espaço, dentro da universidade, a Edoc se enquadra?
- Como as políticas de educação superior se articulam com a Reforma Agrária e com o mercado de trabalho?
- Como se articulam com outras políticas de Estado?

Em relação às questões de financiamento da educação superior, observou-se que a Educação do Campo está fora dos parâmetros que o governo escolheu para as universidades, e que a lógica até agora adotada oficialmente é que as propostas para a Educação do Campo são provisórias, com o pressuposto implícito de que o campo deve desaparecer. No que se refere especificamente à Licenciatura em Educação do Campo, a pergunta é: como esse Programa vai se sustentar, estando na dependência do recurso que o edital está disponibilizando?

Por fim, foram levantados os seguintes temas de pesquisa necessários:

- Organização curricular.
- Relação ensino/pesquisa/extensão.
- Necessidade de avaliação das metodologias: identificar em que medida são práticas transformadoras dentro da academia.
- Relação universidade/Movimento Social: que diálogos, que práticas de gestão, que conflitos.
- Quem está produzindo conhecimento na educação superior, nos cursos de formação, na graduação e na pesquisa.
- Dificuldade de fazer a discussão com os sujeitos da EdoC que estão fora da academia, sua apropriação e reorganização do conhecimento, seus modos de produção de conhecimento específicos; como a academia valoriza ou não esse conhecimento.

CPC 4 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este texto representa a produção coletiva do CPC 4. O trabalho do CPC teve início com a apresentação das pessoas presentes. Esse momento oportunizou o conhecimento recíproco do lugar que cada um ocupa no cenário social, suas frentes de luta e experiências concretas.

Concluída a apresentação dos participantes, o texto-síntese do Comitê Científico foi lido coletivamente, tendo em vista sua reelaboração, conforme sugestão de estruturação e de condução dos trabalhos proposta pela organização do evento ao CPC. Entretanto, foi levantada uma questão de ordem, no sentido de o grupo decidir sobre os pressupostos que orientariam a produção do texto coletivo. Esse encaminhamento implicou o redimensionamento das atividades, que não mais tomou o texto-síntese como referência. Nesse sentido, foi aberta discussão em torno do encaminhamento sugerido. Ao refletir sobre a metodologia de trabalho, o grupo concluiu que seria adequado discutir sobre as categorias Educação do Campo e seus sujeitos, Movimentos Sociais e luta de classes, Políticas Públicas e papel do Estado, considerando que as três categorias estão permeadas pela relação entre universidade e sociedade na produção do conhecimento.

No curso do debate, foram destacados aspectos sobre a constituição da Educação do Campo. Foi acentuado que ela nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais do campo, tendo à frente inicialmente o MST. Foi enfatizado o processo histórico da emergência da Educação do Campo, tendo como referência o Enera, as Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo I e II.

Destacou-se a necessidade de se pensar sobre as dimensões epistemológicas da Educação do Campo, mas também sobre o complexo de relações econômicas, sociais e políticas que ela implica. Resultou desse entendimento que a Educação do Campo deve contribuir para a compreensão do contexto atual da luta de classes no campo, consequência do tensionamento provocado pelo avanço do agronegócio e do trabalho assalariado.

Outro aspecto relevante assinalado foi a necessidade de se compreender as configurações dos Movimentos Sociais e suas relações com o Estado, tendo em vista a necessidade de avançar os projetos emancipatórios. Para tanto, uma das estratégias consiste em identificar as dificuldades enfrentadas pelos movimentos em relação ao Estado e à consolidação do atendimento de suas demandas pelos governos municipais, estaduais e federal. Cabe, também, aos Movimentos Sociais conhecer, desvelar e rechaçar os mecanismos de cooptação presentes nas ações do Estado e do jogo político dos governos, a fim de superar as dificuldades e evitar a cooptação. O conhecimento dessa realidade possibilita o fortalecimento do movimento e das conquistas de Políticas Públicas por ele demandadas e assumidas pelo Estado.

Constata-se a existência de uma multiplicidade de sentidos sobre a Educação do Campo e os sujeitos sociais que a implementam, no âmbito político das lutas sociais ou da produção do conhecimento. Não obstante esse reconhecimento, há consenso em torno de uma concepção de Educação do Campo alinhada a uma perspectiva emancipatória vinculada ao processo de superação do capitalismo. Assim sendo, a Educação do Campo objetiva compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo. Deve, portanto, ter como princípio a emancipação da classe trabalhadora e a atuação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando sujeitos críticos da sociedade capitalista.

Justifica-se, assim, a necessidade de se entender a Educação do Campo na contradição da luta de classes como uma estratégia de luta do conjunto dos Movimentos Sociais. Ela é entendida como direito fundamental, devendo ser garantida pelo Estado. O Estado, tendendo a priorizar a reprodução do capital, deve ser compreendido no campo das contradições da luta de classes.

Enfatizou-se que a Educação do Campo nasceu tendo como referências as várias experiências realizadas, porém como ação revolucionária carece avançar numa teoria educacional e pedagógica que evidencie a concepção de homem mediada por um projeto histórico. A Educação do Campo tem uma perspectiva que vai além do capital.

A Educação do Campo é compreendida como particularidade de um movimento histórico que é universal. Ela é a expressão particular do conhecimento da educação e da escola universais. Portanto, não pode reforçar a dualidade entre campo e cidade e entre Educação do Campo e educação da cidade, que devem ser compreendidos no plano das diferenças.

Um dos referenciais para a Educação do Campo é a teoria dialógica de Freire: unir para libertar, fazer a síntese para libertar, construir para compreender, com a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo numa perspectiva transformadora.

O conceito de campo pode ser compreendido como o lugar ou o território e envolve a relação do homem com a terra. Envolve a contradição e a luta dos Movimentos Sociais revolucionários contra o latifúndio. É preciso “radicalizar” a noção de campo numa perspectiva emancipatória.

Algumas categorias explicativas da Educação do Campo surgidas nas discussões foram: luta, trabalho, poder, classe, saber, cultura, relações sociais de produção, emancipação, libertação, contradição, sujeitos.

Os sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores subsumidos pela lógica do capital (ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas...). Sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classes.

A Universidade, como instituição estatal, reflete as contradições da luta de classes. Por isso, apesar de a Educação Popular não ser considerada uma política global da universidade, por força de seus educadores comprometidos com as lutas populares e dos Movimentos Sociais, essa perspectiva vem sendo gradativamente efetivada em conformidade com as possibilidades de cada instituição. Uma das vias desse processo está em questionar a natureza do conhecimento que a universidade produz e redimensioná-la na perspectiva do trabalho, das transformações do capital e do atendimento às necessidades concretas dos sujeitos sociais.

Foi evidenciado que os Movimentos Sociais, ao cortarem as cercas do direito à terra, avançam na luta por outros direitos, entre eles a educação. No entanto, os movimentos não são apenas demandantes de uma proposta de política pública de educação; eles querem dar forma a essa educação. A Educação do Campo visa compreender a complexidade da luta de classe no contexto atual. Educação do Campo para a emancipação, como formação humana; conflituosa, porque o campo está em conflito. Na Educação do Campo, estão os princípios dos Movimentos Sociais para construir um mundo melhor.

O conceito de cidadania tem se intensificado na seara da educação dos Movimentos Sociais, unindo progressistas e conservadores. É um termo que vem crescendo de vários adjetivos, tais como: cidadania ativa, planetária, entre outros, que são expressões circunscritas nos marcos de direitos e deveres da legalidade burguesa, sendo necessário aprofundá-lo e descrystalizá-lo dos discursos político-pedagógicos, cuja defesa alhures é a defesa do projeto histórico da emancipação humana.

Na luta pela efetivação das políticas, os Movimentos Sociais devem atentar para evitar o risco da cooptação pelos poderes hegemônicos que dominam o Estado, pois se o movimento se atrela ao Estado, ele pode perder sua capacidade de enfrentamento e de conquista de suas demandas.

Sob o controle do agronegócio/hidronegócio, o Estado apresenta propostas de políticas públicas que defendem a fixação do homem no campo, segundo a perspectiva de atendimento ao padrão atual de acumulação do capital, negando o campo como espaço de vida e de sua reprodução, como propõe a Educação do Campo.

Na discussão sobre Políticas Públicas, foram citados alguns limites e entraves ao avanço da Educação do Campo, a exemplo do que acontece com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), diante de obstáculos como congelamento do valor aluno, proibição de pagamento de bolsas aos monitores, proibição de pagamento de bolsas a professores nos convênios, que ameaçam as conquistas do Programa.

Ainda no tocante às Políticas Públicas, apresentaram-se alguns desafios: como avançar para que as políticas sejam para todos? Nas escolas rurais, os professores não sabem da existência do debate sobre Educação do Campo, Diretrizes etc. Como fazer uma Pedagogia do Campo sem os Movimentos Sociais?

Considerando a estreita relação entre Movimentos Sociais e Educação do Campo, desde a origem das suas lutas e debates, acreditamos ser necessário esclarecer o conceito de Movimentos Sociais. Estes são considerados como lutas sociais, organizadas com corte de classe e que têm como projeto político a transformação social.

Acentuamos, ainda, a necessidade de estudos a respeito dos diversos Movimentos Sociais da atualidade, sua história, seus sujeitos, suas bandeiras e formas de luta, bem como seus desafios históricos, entre eles a educação.

O grupo enfatizou a defesa da centralidade da categoria *trabalho*, fundante da prática social e educativa na produção do conhecimento.

Pontos-sínteses dos debates apresentados no CPC

1. As formas como a luta de classes se expressa na sociedade.
2. Diferenciar Movimentos Sociais e Movimentos Sociais populares: opção de classe.
3. As Políticas Públicas continuam sendo elaboradas a partir do projeto burguês.
4. Os sujeitos se diferenciam nas condições materiais de existência e nas práticas sociais.
5. Relação Sociedade/Estado e as contradições.
6. Relação trabalho/educação.

Proposições de pesquisa

1. Formulação e implementação das políticas públicas.
2. Investigação de como os direitos estão sendo exercidos pelos sujeitos do campo.
3. Avaliação das Políticas Públicas que estão sendo desenvolvidas no campo.
4. Análise da política da Escola Ativa.
5. Avaliação do impacto da gestão e da prática das Políticas Públicas que ocorrem nas escolas, na última década.
6. Desenvolvimento de políticas de intervenção.
7. “Pesquisa-ação” nos currículos dos cursos de formação de professores visando à implantação dos estágios interdisciplinares de vivência, a exemplo dos projetos de Residência Agrária e de residência pedagógica nos cursos de formação de professores de Educação do Campo.
8. Fortalecimento da Pedagogia da Alternância como instrumento de aproximação do homem aos processos educativos que se encontram na realidade.
9. Reivindicação de editais de pesquisa (Capes, CNPq) sobre Educação do Campo.
10. Estímulo aos projetos de pesquisa interinstitucionais sobre Educação do Campo.
11. Organização de uma revista de Educação do Campo, impressa e eletrônica, que possa difundir as produções sobre Educação do Campo.
12. Ampliação dos espaços de formação da pós-graduação, em rede, em Educação do Campo.
13. Avaliação do banco de dados do CPC 4 e organização de publicações com as temáticas deste encontro.
14. Investigação da diversidade de entendimentos sobre Educação do Campo nos Movimentos Sociais e nas Políticas Públicas voltadas para o campo.
15. Investigação das práticas educativas dos Movimentos Sociais voltados para a transformação da hegemonia burguesa no campo.
16. Investigação do papel da Pedagogia da Alternância na trajetória histórica da Educação do Campo.

Outros pontos

1. Dinâmica do CPC: experiência exemplar de construção de conhecimento, que pode ser útil nos fóruns das universidades.
2. Pesquisa: conceito e categoria.
3. O CPC incorpora a prática educativa dos Movimentos Sociais, exercitando a interlocução entre perspectivas teóricas diferentes.
4. A construção coletiva do conhecimento agrega valores como comprometimento e pertencimento.

CPC 5 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO

Gema Galgani S. L. Esmeraldo, Maria Inês Escobar,
José Levi Furtado, Maria Lúcia Moreira*
Nicolas Fabre**

Contexto histórico da educação profissional agrícola

O ensino agrícola profissional no Brasil origina-se das escolas de aprendizes e artífices, criadas no início do século 20, para profissionalizar populações oriundas do campo rural. O avanço da migração campo-cidade em ascendência nesses anos preocupa o governo republicano e o faz criar, com o Decreto de nº 8.319, de 1910, o processo de regulamentação e estruturação das Escolas Agrícolas no Brasil mediante quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola (BRASIL. MEC/SEMTEC, 1994).

No governo Vargas, a profissionalização tanto urbana como rural recebe incentivos para iniciar e fundamentar o projeto de desenvolvimento industrial e garantir a permanência das populações no campo rural. O Ministério da Agricultura cria projetos voltados para a educação no meio rural e a educação agrícola. O chamado ruralismo pedagógico dos anos de 1930 esconde a intenção de freio ao êxodo rural. Nesse período, o incentivo ao ensino agrícola se materializa, sobremaneira, para o ensino superior e atinge fundamentalmente os jovens das famílias de melhor condição econômica e política do País.

A partir da década de 1950, o Brasil se subordina ao modelo agrícola americano, pela introdução da chamada Revolução Verde, e vai influenciar as áreas de produção do conhecimento, mediante a pesquisa, o ensino e a extensão, que se consolidam no governo militar, e dá origem à chamada modernização conservadora da agricultura brasileira, aprofundada nas décadas de 1970 e 1980.

Desde o início do século 20, a política educacional voltada ao ensino agrícola aponta para uma intencionalidade – a formação profissional para o trabalho agrícola dirigido à modernização do campo brasileiro e para a contenção da migração campo-cidade. O campo precisa se modernizar e para isso amplia as escolas técnicas agrícolas, que são estimuladas a orientar a formação profissionalizante dos jovens voltada para esse fim.

Sob o controle ideológico das classes dominantes, a educação agrícola possui um papel de ajustamento e de preparação de mão de obra para atuar no projeto de desenvolvimento agroindustrial em curso no País. Seus objetivos visam à difusão e à inovação de tecnologias, à transformação das relações de trabalho.

* Universidade Federal do Ceará (UFC).

** Empresa de Assistência Técnica e Extensão do Ceará (Ematerce).

Nas décadas de 1950 e de 1960, movimentos camponeses, apoiados por setores da Igreja e de partidos de esquerda, organizam-se no Nordeste e em algumas regiões do País para reivindicar condições dignas de trabalho e Reforma Agrária. Nesse contexto, movimentos liderados por grupos ligados à Igreja Católica, a partidos de esquerda e a setores da academia também se organizam em ações educativas que se denominam Educação Popular e que têm como eixo central a alfabetização de jovens e adultos no campo e na cidade. Essas ações educativas e as lutas camponesas são reprimidas pelo governo militar, e suas reivindicações são abafadas com o projeto de desenvolvimento agroindustrial de viés conservador, caracterizado pela reconcentração de terras, pela tecnificação do sistema produtivo, pela conjugação de produção agrícola e industrial, e cujas ações se somam à expulsão de trabalhadores rurais do campo, à repressão aos movimentos sindicais rurais e urbanos e à prisão de suas lideranças, entre outras medidas autoritárias contra as manifestações populares.

A produção intelectual sobre Educação Popular nos anos de 1970 e de 1980 é fundamental como fomentadora do debate e de alimento para os Movimentos Sociais que resistem e forjam ações políticas nas suas bases.

No início da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organiza trabalhadores rurais com a bandeira da Reforma Agrária e da educação diferenciada do campo.

Novas escolas, novos valores

O MST inicia um movimento no interior dos acampamentos e dos assentamentos conquistados, por uma educação em novas bases. No conjunto de suas reivindicações por terra, produção, comercialização, agrega o direito à educação básica, que depois se estende à educação profissional e universitária, para o conjunto da população “sem-terra”. Exercita as primeiras experimentações de uma Educação do Campo que reúne componentes políticos, trazendo a relação direta entre educação e direito, entre educação e cidadania, entre educação e modos de vida e cultura, entre educação e trabalho.

O MST alia-se a outras organizações e juntos realizam, em julho de 1997, o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) e, em 1998, a 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Essas iniciativas dão origem ao Movimento de Educação do Campo, que forja a criação institucional, pelo governo federal, do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o qual deverá voltar-se para a execução de políticas públicas para a Educação do Campo.

O MST introduz nas escolas dos assentamentos o debate ecológico, a necessidade de mudanças na matriz tecnológica, a necessidade da preservação ambiental sob novas bases tecnológicas de caráter agroecológico.

Mas o Movimento de Educação do Campo encontra uma grande variedade de movimentos rurais, uma grande diversidade de povos e comunidades (indígenas, ribeirinhos, atingidos por barragens, camponeses, colonos, entre outros) e precisa se debruçar sobre essa multiplicidade,

essa diversidade, e pensar a educação de acordo com a realidade desses sujeitos. Os “do campo” virou a bandeira para todas essas comunidades, mas com a preocupação de não considerar esses sujeitos como homogêneos. No Acre, por exemplo, eles não se enxergam como agricultores familiares, mas, sim, como produtores rurais/florestais/extrativistas.

O Movimento de Educação do Campo também está desafiado a dialogar com a educação dos cursos técnicos de nível médio e superior que ainda mantêm em suas matrizes curriculares conteúdos da lógica da Revolução Verde (raras são as exceções) e do agronegócio. Nesse sentido, o debate sobre o modelo de desenvolvimento do campo faz-se necessário para orientar a formação profissional agrícola.

Há diferentes projetos de desenvolvimento do campo em disputa atualmente no País. São modelos baseados na monocultura, no uso de grandes extensões de terra, na forte dependência da economia externa e de modelos defendidos pelos Movimentos Sociais de trabalhadores rurais, que explicitam a importância da agricultura familiar e camponesa, da produção para o mercado interno, da garantia da soberania e da segurança alimentar, da realização da Reforma Agrária e da produção a partir de uma matriz de base agroecológica.

São os movimentos sociais que agora reivindicam uma educação “que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo” (MOLINA et al., 1999, p. 15); que sirva para os povos do campo e se centre na formação humana, partindo da centralidade do trabalho como princípio educativo.

Ao Movimento de Educação do Campo cabe agir em rede. Criar relações com o Inra e o MDA para fortalecer suas ações voltadas à Educação do Campo. Criar interfaces com os programas de assistência técnica e de extensão rural, para ampliar o debate sobre o profissional de que o campo necessita. Construir rizomas com as Escolas Família Agrícola, com as Casas Familiares Rurais existentes no País.

A força da Educação do Campo está nos Movimentos Sociais e no povo. As políticas Públicas sozinhas não garantem a continuidade e a institucionalidade da Educação do Campo. Diante disso, pensar o método e a metodologia é estratégia fundante para garantir a formação dos povos do campo e sua emancipação. A metodologia da Pedagogia da Alternância tem sido definida como aquela que melhor reúne as possibilidades de construção de uma educação participativa, que forma para a autonomia e a liberdade. O conteúdo também é estratégico para aliar-se a essa libertação cidadã. Nesse sentido, deve trazer para o debate as dimensões das relações pessoais, das relações de gênero, da cultura, da etnia, da raça, da geração. A necessidade de resgate cultural, tomando cuidado com sua significação, deve mobilizar-se para novos pensamentos e práticas sociais que incorporem os princípios da agroecologia, do consumo responsável, da política como direito de todos e para uma grande transformação social pela emancipação do ser humano.

PARTE II

QUESTÕES PARA REFLEXÃO A
PARTIR DOS DIÁLOGOS NOS
CÍRCULOS DE PRODUÇÃO
DE CONHECIMENTO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES REFERENCIADAS NOS ARTIGOS DO II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Georgina Kalife Cordeiro, Joana D'ark Neves
José Bittencourt da Silva, Salomão Mufarrej Hage*
Sérgio Roberto Moraes Corrêa**
Rosemeri Scalabrin***

Os artigos submetidos ao Círculo de Produção do Conhecimento (CPC) “Educação do Campo e Desenvolvimento” apresentam diferentes aspectos e dimensões da temática mais geral. No exercício de síntese, eles foram agrupados em seis blocos, em função dos recortes temáticos mais específicos que apresentaram, tratando de maneira diferenciada as diversas possibilidades que o conceito de *desenvolvimento* apresenta em relação à Educação do Campo. Esses seis grandes recortes temáticos observados foram: Educação e Desenvolvimento; Educação do Campo e Práticas Escolares; Educação do Campo e Saberes Locais; Educação do Campo, Juventude e Projeto de Vida; Educação do Campo e Sustentabilidade Socioambiental; Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Numa perspectiva mais abrangente, a categoria “desenvolvimento”, no âmbito dos referidos artigos, foi tratada numa perspectiva crítica, construída a partir de uma análise histórica, que evidenciasse a impossibilidade de se compreender o conceito de desenvolvimento descontextualizado da sociedade capitalista, ou seja, de uma sociedade de classes e contraditória. Os artigos procuraram desvelar as visões que naturalizam o conceito de desenvolvimento e que apresentam o capitalismo como a única forma possível e desejável, tanto em suas versões mais gerais como nas versões mais recentes, que incorporam a preocupação com o chamado desenvolvimento sustentável. Aliás, o recorte mais recorrente nas reflexões apresentadas foi o da sustentabilidade ambiental.

Os artigos, em seu conjunto, trouxeram elementos teóricos e conceituais críticos à categoria “desenvolvimento”, hegemônica para qualificar o debate sobre Educação do Campo, negando, portanto, a perspectiva de desenvolvimento restrito ao crescimento econômico e a um devir linear e cumulativo, misticamente apresentado como a evolução natural da sociedade capitalista. Apresentar

* Universidade Federal do Pará (UFPA).

** Universidade Estadual do Pará.

*** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

as contradições do desenvolvimento capitalista e as categorias que melhor permitem a construção de um novo conceito alternativo são objetivos comuns aos artigos apresentados neste CPC.

Pelo próprio caráter, os artigos não se prenderam a estudos de caso ou à descrição de realidades específicas. Ao mesmo tempo, dada a amplitude das temáticas envolvidas, os textos não tiveram a pretensão de esgotar o assunto, mas apenas de trazer elementos instigantes para contribuição e provocação do debate, como pano de fundo mais geral da discussão sobre campo, educação e desenvolvimento, chave para a reflexão sobre a Educação do Campo.

Do ponto de vista metodológico, os artigos apresentados neste CPC priorizaram uma reflexão teórica e conceitual baseada no diálogo com autores a partir de uma revisão da literatura, sendo que alguns dados quantitativos secundários foram apresentados para ilustrar e reforçar as teses defendidas, porém sem tirar o caráter basicamente qualitativo da discussão.

Do ponto de vista teórico, os artigos partiram de uma reflexão historico-crítica do conceito de desenvolvimento. De uma maneira geral, deixam claro que não existe um desenvolvimento “natural” da sociedade, mas que este é fruto das contradições e dos conflitos existentes em cada momento histórico. No entanto, na sociedade contemporânea, assiste-se a uma “naturalização” do desenvolvimento de tipo capitalista, impregnada de um sentido ideológico de ausência de alternativas possíveis, o que lhe confere caráter hegemônico. A reflexão sobre as lutas de classes nessa sociedade permeiam a construção da maioria dos artigos apresentados neste CPC.

Em linhas gerais, tanto do ponto de vista de sua concepção, como de sua operacionalização pelo Estado, o conceito de desenvolvimento é apresentado a partir de duas grandes vertentes: 1) aquela que envolve um conjunto de ações voltadas para a expansão e a manutenção do capital e 2) aquela que envolve um conjunto de ações voltadas para a emancipação das pessoas e com maior autonomia em relação à dominação do capital. A primeira reflete a concepção e ação hegemônica no capitalismo, enquanto a segunda representa a vertente alternativa ou contra-hegemônica.

Essas duas concepções fundamentam não apenas a reflexão mais geral sobre o desenvolvimento, mas também seus recortes mais específicos. Em certo grupo de artigos, há ênfase na dimensão da sustentabilidade ambiental nas concepções de desenvolvimento. Os autores desses artigos chamam a atenção para a categoria “pobreza”, reflexo da concentração de renda em contínuo crescimento na sociedade capitalista. Dessa forma, podem clarear a ideia de que a dimensão ambiental não afeta todos da mesma maneira. Os pobres, mais afetados pela problemática ambiental, não são apenas pobres, são também aqueles que só possuem sua força de trabalho para sobreviver, o que confere à pobreza uma perspectiva de classe.

Outro grupo de artigos relaciona mais enfaticamente a relação entre desenvolvimento e ciência, considerada a partir de sua dimensão política. O conceito de *ciência*, hegemônico na sociedade ocidental moderna, é criticado por sua unidimensionalidade e sua tendência à homogenização e à uniformização – negação da diversidade –, levando a um resultado monocultural. Além das consequências ideológicas, esse aspecto é gerador de um grande avanço das forças produtivas acumuladas pela sociedade, numa perspectiva de reforço da lógica industrialista de uniformização e padronização de processos de trabalho e da própria natureza. A uniformização agrícola e silvicultural, infligida pelo modelo capitalismo de produção no campo, tem eliminado a biodiversidade dos ecossistemas e suprimido a diversidade sociocultural das populações.

Em ambos os grupos de artigos mencionados, a categoria “tempo” é utilizada para demonstrar que na sociedade contemporânea, em virtude das tecnologias e das forças produtivas acumuladas, está havendo uma severa autoaceleração temporal fazendo com que o tempo da produção/circulação de mercadorias – e conseqüentemente da acumulação – seja cada vez mais veloz e desconectado do tempo natural da biosfera. Isso afeta tanto a perda de referência do passado, reforçando o mito da modernização capitalista, que supera as sociedades mais próximas à natureza, como reforça a insustentabilidade do uso dos recursos naturais. Ao mesmo tempo, esse processo redimensiona a relação local/global.

Outro grupo de artigos procura, diferentemente, dar mais ênfase à dimensão da educação relacionada ao desenvolvimento. Na sociedade contemporânea, sob a égide do neoliberalismo, uma série de projetos e programas educacionais reafirma a subordinação do trabalhador ao capital e busca o apaziguamento das tensões sociais com característica de política compensatória.

No campo, a educação rural sempre teve por retaguarda ideológica uma visão elitista fundamentada numa realidade oligárquica e latifundiarista que, além das carências e das limitações de recursos e de infraestrutura, atua no sentido de negar o próprio campo. A escola rural, dessa maneira, acaba sendo um grande estímulo à migração e ao abandono do campo, bem como à destruição dos modos de vida das populações tradicionais e dos saberes por elas produzidos. Esses aspectos fazem parte de um processo mais amplo de “modernização do campo”, marcadamente assentado na expropriação e na proletarização dos trabalhadores rurais.

Esse quadro crítico traçado nos artigos apresentados neste CPC não deve ser visto como portador de tendências inexoráveis. Os trabalhos revelam a existência de processos de resistência e de luta social por um desenvolvimento contra-hegemônico. Nesse caso, os trabalhos procuram enfatizar as lutas sociais no campo, assumindo o campo como *locus* da reflexão sobre um novo desenvolvimento, que só pode ser construído com o reconhecimento e o respeito à diversidade dos grupos locais, regionais, nacionais e internacionais, ou seja, dos atores populares que representam formas concretas de concepções diferentes de sociedade, tensionando a forma hegemônica e lutando pela radicalização democrática e pela ampliação da participação na produção e nas esferas da vida social, a exemplo de Chiapas (México), do MST (Brasil) e dos Cocaleros (Bolívia), que não apenas ressignificam categorias analíticas, como constroem de fato “espaços de esperança”, na conceituação de David Harvey.

Aprofundando as reflexões conceituais sobre desenvolvimento

Ao buscar uma aproximação teórico-conceitual de *desenvolvimento*, Roberto da Silva (2005) apresenta uma concepção relacional, integradora e totalizante de desenvolvimento, que exprime contradições, um que fazer histórico-social.

O desenvolvimento é uma ação cultural está relacionado às capacidades criativas e criadoras dos seres humanos para a realização de desejos ou satisfação de necessidades. O desenvolvimento expressa um processo contínuo e construtivo, como um desabrochar cultural a partir das experimentações (empíricas) e abstrações (capacidade de ir além da realidade material ou imediata) que geram o acúmulo de conhecimentos nas suas diversas formas (saber popular, ciência e tecnologias). [...] O desenvolvimento é um processo de *transformação das relações sociais, culturais e produtivas*. Trata-se de uma dinâmica que pode ou não ser harmoniosa. A ideia de mudança, de revolução, é a base do desenvolvimento, pois expressa a constante busca ou início de uma nova realidade desejada. [...] O desenvolvimento expressa uma *construção societária*. As sociedades humanas surgem na medida em que se transformam as relações entre as pessoas, justificando ou possibilitando formas sociais de proximidade ou de distanciamento (SILVA, 2005, p. 3).

O autor afirma ainda que: “esforços culturais, econômicos, sociais e políticos devem ser subordinados à finalidade do desenvolvimento: *a melhoria da qualidade de vida*. É sob esse aspecto que uma sociedade se aproxima ou se distancia do desenvolvimento (SILVA, 2005, p. 3).

Assim, fica evidente que o desenvolvimento que se queira autêntico, comprometido e fundado nos interesses e nos anseios da sociedade, precisa se assentar na “melhoria da qualidade de vida”. Ao buscar compreensão para os conceitos de *sustentabilidade* e de *solidariedade*, para dar sustentação e consistência à sua perspectiva de desenvolvimento, Silva assinala e adverte para as diversas concepções que fundam essas terminologias no cenário contemporâneo, que se conflitam e se contrapõem de acordo com os interesses em disputa na sociedade.

Existe uma concepção reducionista de sustentabilidade, compreendida como uma equação das atividades socioeconômicas aos limites dos recursos naturais, justificando um modelo de desenvolvimento que pode ser “limpo”, poluindo dentro de determinados limites estabelecidos pelas legislações ambientais. Ou seja, é a forma como o conceito de desenvolvimento sustentável foi apropriado pelo capitalismo. [...] No entanto, a sustentabilidade do desenvolvimento não é possível com a manutenção do modo de produção capitalista, que transforma tudo em mercadoria (inclusive a vida dos diversos seres) e depende da ampliação constante do consumo para sua expansão (CORRÊA, 2007, p. 4).

Numa abordagem ampla, relacional, integrada e totalizante e oposta a essa descrita por Corrêa, Silva (2005, p. 4) sustenta e defende que:

A sustentabilidade do desenvolvimento tem por base *a transformação das relações entre as pessoas e a natureza*, buscando a harmonia entre o bem-estar do ser humano e do meio ambiente. Expressa o

compromisso com a manutenção de todas as formas de vida no planeta, no presente e no futuro. [...] Essa transformação tem por base uma consciência ecológica, uma concepção sistêmica de uma realidade que é complexa: o reconhecimento da unidade da vida no planeta Terra e da importância da diversidade dos seres vivos. [...] A sustentabilidade é expressa nas diversas dimensões do desenvolvimento, indo além da dimensão ambiental social (requer a vida de qualidade para todas as pessoas), cultural (respeito à diversidade e pluralismo de culturas), política (processo contínuo e participativo de conquista da cidadania e do direito de transformação da realidade) e econômica (construção de novas dinâmicas de produção e de redistribuição social das riquezas).

No tocante ao conceito de *solidariedade*, Silva apresenta uma concepção assentada nos laços de reciprocidade. Essa concepção, conforme o autor,

Expressa como fato ou como valor e não como obrigação unilateral, pressupõe a condição de igualdade entre os envolvidos. A igualdade não tem que ser necessariamente factual, podendo expressar uma adesão a uma causa comum ou a um grupo social com o qual há alguma identidade (2005, p. 4).

Complementar e relacionada a essa concepção, Silva assinala uma mais recente, construída e difundida com a “concepção de *solidariedade como objetivo civilizatório*”, segundo a qual se trata

de um resgate ético da solidariedade a ser desenvolvida culturalmente e construída socialmente. Tem por fundamento o reconhecimento da reciprocidade como algo irremovível, que faz parte da própria condição humana. Nesse sentido, a solidariedade é atitude, compromisso político e ético com destino comum que une a vida neste planeta (2005, p. 6).

Interdependente, ainda, a essas duas dimensões, Silva (2005, p. 13) concebe e enfatiza a relevância da questão local e territorial. Ele considera e identifica três *tipologias de territórios*.

Territórios “naturais”: bacias e microbacias hidrográficas, biomas e ecossistemas, áreas de preservação ambiental, zonas agroecológicas etc. Territórios “étnicos ou culturais”: áreas indígenas, quilombolas, outras áreas de formações específicas culturais; e Territórios de referência de políticas públicas, identificados ou produzidos para facilitar ou potencializar a execução de políticas públicas: os consórcios municipais (de saúde, de segurança alimentar etc.), as migrações, os territórios de desenvolvimento rural, os polos e distritos industriais ou agroindustriais, os distritos urbanos ou regiões metropolitanas etc.

Nessa perspectiva, rompe-se com a ideia de desenvolvimento reduzida ao pressuposto imediatista, setorial, tecnocrático-racionalista e produtivista do capital, de mero crescimento econômico ou mero ajustamento ao modelo hegemônico, conforme suas regras e normas, elaboradas e impostas de cima para baixo, de forma exógena, a fim de atender a interesses particulares.

Para a perspectiva de *desenvolvimento territorial sustentável e solidário*, o desenvolvimento reúne e articula, indissociavelmente, as dimensões social, econômica, política, cultural, ética e ecológica, objetiva e subjetiva, relacionando e evidenciando a questão socioespacial em suas várias escalas (CORRÊA, 2007). Ela caminha em busca da construção de alternativas de sociabilidades, integrando ações e programas, que reconheçam as iniciativas locais e territoriais dos sujeitos das classes populares/trabalhadoras do campo e da cidade, que vêm promovendo uma nova forma de conceber e de firmar os laços e os fios entre ser humano e natureza, assim como entre ética, política, economia, cidadania e democracia participativas, diversidade cultural e ecologia (CORRÊA, 2007).

Com base nessas considerações alinhavadas e entrelaçadas, Corrêa (2007, p. 176) enfoca e enfatiza:

o entendimento de território e de desenvolvimento territorial rural num horizonte teórico-conceitual e prático que relaciona e integra as multidimensões da sociedade e suas múltiplas escalas, reconhecendo e recolocando a importância do papel dos sujeitos individuais e coletivos do campo e da cidade, que historicamente estiveram à margem do processo de desenvolvimento, como protagonistas da produção e da construção de territórios alternativos ou de novas territorialidades, que expressam tanto um jeito novo de pensar e de produzir o território-e-desenvolvimento, quanto uma pedagogia político-cultural autônoma e libertadora, representada principalmente na luta dos Movimentos Sociais populares do campo pela terra, pela água, pela floresta, pelo trabalho, pela sua identidade cultural, que repõem a produção da existência e do valor humano e social, relacionado e integrado ao valor da produção e conservação da natureza, construtores de novos territórios de sociabilidades e de desenvolvimento rural.

Sen (2000) questiona as interpretações que buscam reduzir o desenvolvimento aos traços do desempenho econômico de uma nação, ao crescimento do Produto Nacional Bruto, à industrialização e à eficiência tecnológica, pois representam uma visão estreita sobre desenvolvimento, pelo fato de não incluírem diversas outras parcelas da vida e da organização social, como a participação e a liberdade.

A participação ativa dos indivíduos é um importante “instrumento” contra políticas oriundas de programas governamentais mais comprometidas com o controle do déficit, o pagamento de juros a bancos internacionais, o superávit da balança de pagamentos etc., que em proporcionar o desenvolvimento social. É o exercício da democracia participativa que evita que os países passem por situações caóticas, como a fome e a epidemias coletivas. Com a participação popular, os governos se sentirão pressionados no tempo, o que os forçará a assumir compromissos de acordo

com as reivindicações e as demandas da maioria, e não apenas com as das elites. Portanto votar, criticar, protestar etc. é o diferencial para garantir o direito de liberdade aliado a processos de desenvolvimento. A democracia se dá pela abertura e pelo diálogo entre agentes, que deverão ter as mesmas condições de participação dentro do processo democrático de decisões.

Para Sen, o desenvolvimento, além de proporcionar aumentos na produção e na renda, deve também remover os principais obstáculos à liberdade, principalmente o acesso às políticas públicas de educação e de saúde, de trabalho, de saneamento básico e de oportunidades. Ou seja, os requisitos do desenvolvimento é a remoção das principais fontes de privação da liberdade: negligência dos serviços públicos de saúde e educação, pobreza, carência de oportunidades econômicas. Neste sentido, Sen (2000, p. 18) destaca que a

ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico.

Segundo essa visão, a eficácia do desenvolvimento depende da expressão dessas liberdades, pois a privação de liberdade econômica – a pobreza – gera a privação da liberdade social – a exclusão; desse modo, a privação da liberdade social e política gera a privação da liberdade econômica.

A pobreza e a exclusão são vistas por Sen (2000) como a privação das capacidades básicas, em vez de meramente como baixo nível de renda; vistas não como condição de insuficiência de renda, que impede a aquisição de gêneros e bens elementares à qualidade de vida, mas, ao mesmo tempo, como impossibilidade de acesso a serviços imprescindíveis ao bem-estar social.

Educação do Campo e desenvolvimento: referências para a construção de políticas educacionais

O sistema educacional no Brasil, criado pelo poder político e econômico brasileiro, implementou um sistema de significações, a ser inculcado por meio de atos pedagógicos de violência simbólica, de tal modo que as significações, os interesses e a relação de poder pudessem permanecer invisíveis. Assim, independentemente de época e governo, utilizaram-se “atos pedagógicos” para impor um conjunto de valores culturais, sempre arbitrários aos desejos da maioria, por meio da escola.

Nesta direção, enquanto o desenvolvimento caminhou, fundamentalmente, no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar se estruturou em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade capitalista, afirmando um modelo urbano tido como único no País, estruturado em séries, disciplinas, conteúdos fragmentados e apartados da realidade.

É por isso que, para os Movimentos Sociais do campo, não basta mudar as metodologias. É preciso que se tenha clareza sobre que projeto de desenvolvimento, de campo e de educação se está falando. Ou seja, é preciso compreender a educação na tríade Campo/Políticas Públicas/Educação do e no Campo, em sua relação intrínseca entre si e indissociada dos conceitos de produção, cidadania e pesquisa. Nessa perspectiva,

o conceito de campo deve estar presente na disputa por um projeto de desenvolvimento, o qual tem na produção familiar a sua centralidade; no conceito de Política Pública deve estar presente, em sua dimensão mais ampla, a garantia e materialização da cidadania plena; no conceito de educação, deve estar presente a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento e não sua mera transmissão (UFPA, 2003, p. 8).

Esse pensar indissociado reduz os riscos de fragmentação. Tal reflexão traz a materialidade de origem da Educação do Campo e suas prioridades, ao focar a necessidade de uma educação profissional do campo que fortaleça a construção de um projeto de desenvolvimento centrado na produção camponesa.

Para Soto (2002, p. 117), a discussão sobre o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar camponesa implica repensar as formas de produção e a redefinição da relação entre produtores e natureza. Nesse sentido, essa relação

teria efeitos negativos mínimos no ambiente e não liberaria substâncias tóxicas ou nocivas na atmosfera, água superficial ou subterrânea; preservaria e recomporia a fertilidade, preveniria a erosão e manteria a saúde ecológica do solo; usaria a água de maneira que permitisse a recarga dos depósitos aquíferos e satisfizesse as necessidades hídricas do ambiente e das pessoas; dependeria, principalmente, de recursos de dentro do agroecossistema, incluindo as comunidades próximas, ao substituir insumos externos por ciclagens de nutrientes, melhor conservação de uma base ampliada de conhecimento ecológico; trabalharia para valorizar e conservar a diversidade biológica, tanto em paisagens silvestres quanto em paisagens domésticas; e garantiria igualdade de sucesso a práticas, conhecimento e tecnologias agrícolas adequados e possibilitaria o controle local dos recursos agrícolas.

Nessa perspectiva, a vinculação entre projeto de educação e projeto de campo é de entrelaçamento e de complementaridade, evitando com isso o risco de se cair na armadilha da visão liberal, a qual vê a educação como instrumentalização a serviço das demandas de um projeto de desenvolvimento (CALDART, 2002).

Para Michelotti (2007), se levarmos em consideração o histórico reducionista-tecnicista da educação profissionalizante no Brasil, esses riscos se ampliam, o que exige um cuidado especial na formulação de um projeto de expansão da educação profissionalizante do campo. Há que se ter em vista tais riscos e o necessário enfrentamento de três questões:

- a forte ofensiva do agronegócio, que coloca em risco diversas conquistas históricas da Reforma Agrária e exige uma resposta dos sujeitos do campo em várias dimensões, inclusive na da produção;
- a importância que a re-produção familiar representa para a identidade e a re-existência do campesinato a essa ofensiva e a sua superação;
- o crescimento, nos últimos anos, do envolvimento de Escolas e Universidades de Ciências Agrárias na Educação do Campo, constituindo-se como oportunidades novas, porém complexas (MICHELOTTI, 2007, p. 2).

Essa compreensão está pautada na ideia de que a prática da agricultura familiar tem representado muito mais do que fonte de renda, na medida em que tem ampliado a possibilidade de reprodução social e a oportunidade de recuperar a identidade social camponesa, a partir da retomada dos vínculos com a terra e com o desenvolvimento de sistemas de produção agropecuários próprios.

O acúmulo já existente nessa direção tem se dado pelos cursos de ensino superior, que, segundo Michelotti (2007), têm aproximado os educadores-pesquisadores das Escolas Agrotécnicas e das Universidades de Ciências Agrárias dos camponeses, ampliando, assim, as possibilidades de diálogo e de redirecionamento das pesquisas com o protagonismo dos sujeitos do campo, na definição das prioridades, na sua condução e na apropriação dos resultados.

1. Reconhecer a escola do campo como espaço de produção de uma matriz científico-técnica camponesa a partir da formação e experimentação agrícola.

A Educação do e no Campo não se restringe à educação formal e à escola, na medida em que ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde ela está inserida (CALDART, 2002). Daí porque é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do campo. Isso pode se dar sob os seguintes aspectos:

- a) pela reafirmação da centralidade do espaço físico da escola como lugar de convergência de informações, de experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva camponesa;
- b) pela capacidade de extrapolar o espaço físico da escola, não se restringindo à sala de aula e à transmissão de conteúdos fragmentados, mas assumindo o movimento da alternância de tempos e espaços (base da Educação do Campo), permeados pelo permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, suas lutas etc., em que há produção de conhecimentos que podem fundamentar uma matriz produtiva camponesa;

c) a Escola do e no Campo tem um papel estratégico na desconstrução da racionalidade ocidental do modelo de desenvolvimento implementado no Brasil e na Amazônia, bem como na construção de uma razão que vê como fundamental o diálogo entre os diferentes saberes, para a afirmação de uma matriz produtiva que compreenda os seres humanos e o ambiente como partes de um mesmo espaço/tempo.

Essa dimensão da escola do campo exige maior sinergia entre os projetos de escolarização e de formação técnico-profissionalizante, sobretudo no âmbito das ciências agrárias, bem como a ação dos educadores da escola e dos extensionistas, entendidos pelas entidades parceiras, em que todos se veem como educadores do campo.

A diversidade e a complexidade que envolvem as populações e os Movimentos Sociais do meio rural, especialmente seus interesses, suas lutas, paradoxos e intencionalidades, constituem o material por excelência que deve referenciar os processos de formulação e de implementação de políticas educacionais, quando assumimos a tarefa de propor essas políticas do lugar dos sujeitos e das populações do campo.

Diante de situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações do meio rural, é inadmissível que políticas educacionais vigentes continuem a ser elaboradas e materializadas apartadas das especificidades que constituem os modos de existir próprios do campo.

No cotidiano de suas relações sociais, as populações do campo vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e na convivência nos vários espaços sociais de que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas educacionais para o meio rural. Todos, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e a aprender nesse processo, que deve ser materializado *com a participação dos sujeitos, das populações e dos Movimentos Sociais e não para eles*, como tradicionalmente ocorre.

Assim, destacamos a necessidade de que os processos e os espaços de construção dessas políticas se pautem pela perspectiva da educação dialógica, que inter-relaciona sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e *afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios e entre o campo e a cidade*.

Isso só será possível se forem reconhecidas e legitimadas na sociedade e nos espaços educativos as experiências socioculturais, produtivas e educativas que vêm sendo produzidas e efetivadas na territorialidade do campo, protagonizadas pelos diversos sujeitos, populações, movimentos e organizações sociais do meio rural. Na agenda desses sujeitos coletivos, as seguintes questões têm sido pautadas:

– A inclusão da educação no âmbito dos direitos sociais, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade dos direitos humanos que precisam ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia etc., o que implica dizer que o direito à educação não se materializa apenas no plano da consciência política, mas se atrela à produção e à reprodução mais elementar da vida.

– A ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e sociedade, com vistas à democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva para a construção de Políticas Públicas, e o controle social tem mais chances de se materializar e de enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que, muitas vezes, se encontram à mercê das conveniências dos grupos com poder local.

– O fortalecimento da consciência coletiva e cidadã, seja no Estado, na academia, nas organizações, nos Movimentos Sociais ou no campo da educação, em favor da construção de políticas e de práticas educativas capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelas populações do campo e subverter o padrão universalista e generalista que tem inspirado predominantemente as políticas educacionais e que não tem dado conta de universalizar o direito à educação das populações do campo.

– A transgressão da visão que projeta a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso, implicando a elaboração de políticas e de práticas educacionais que afirmem a compreensão do campo como espaço de vida, de trabalho e de novas relações com a natureza, de produção e de reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade.

Essas questões nos remetem à necessidade de redimensionar os indicadores de referência que hegemonicamente orientam as políticas educacionais vigentes e determinam os rumos de sua implementação sob a égide da relação *custo/benefício*, inspirados em parâmetros mercadológicos, competitivos, empreendedores e de excelência, com vistas à *empregabilidade* e à aquisição de *capital cultural* que assegure destaque nos *rankings* nacionais e internacionais.

Os índices estatísticos disponíveis, matéria-prima que alimenta esses *rankings*, resultantes de avaliações de caráter quantitativistas e generalizantes que têm (in)validado o sistema educacional brasileiro e mundial no período mais recente, não têm produzido outro resultado senão atestar o estado de falência que enfrenta a educação pública no País, ao evidenciar que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos têm acesso à escola, mas, por sua própria incapacidade, fracassam, são reprovados e “abandonam” a escola porque supostamente “não aprendem” e, por isso, não terão acesso a um patrimônio cultural que pode fazer muita diferença em sua trajetória pessoal.

Esses exames, em última instância, terminam por ratificar as desigualdades socioeducacionais, mediante pretensas assimetrias cognitivas, atribuindo às classes populares, e entre elas as populações do campo, o lugar de subalternas no mundo do trabalho e nas relações sociais; acirrando ainda mais o histórico *apartheid cultural* que mantém no País um profundo fosso entre os que têm, podem, sabem e são e os que não têm, não podem, não sabem e não são.

A compreensão dessa situação tem motivado diversos atores institucionais e não institucionais de diferentes esferas, incluindo aqueles que atuam no campo educacional, a apresentar intervenções propositivas que permitam vislumbrar a desconstrução dessa situação e permitam ver a escola pública brasileira como lugar de produção de saberes, de inclusão social e de construção identitária, em outros termos, a realizar uma leitura que permita identificar, mapear, analisar e socializar experiências de instituições escolares e/ou educacionais que estão no contraponto da imagem sombria que os dados estatísticos insistem em refletir, difundir e afirmar.

No âmbito dessas intervenções propositivas, outros referenciais são requeridos para orientar os indicadores de políticas educacionais, para oportunizar a compreensão da complexidade dos fenômenos educacionais e escolares e a reinvenção das concepções, práticas e processos educativos, especialmente da instituição escolar, capazes de transgredir a homogeneização, a (re)produção de modelos, a hierarquização, ressignificando a qualidade da escola pública em outras bases.

Para fortalecer o debate sobre a elaboração desses novos referenciais, apresentamos a seguir, algumas reflexões propositivas que julgamos relevantes e, portanto, necessárias de serem consideradas nos processos de elaboração e efetivação de políticas educacionais que sejam afirmativas das identidades culturais existentes na territorialidade do campo.

2. As políticas educacionais devem assumir como horizonte a formação humana em seu sentido integral, complexo e conflitual, pautando-se por formas de sociabilidade que se orientam pela igualdade, emancipação e afirmação das diferenças.

A sociedade capitalista contemporânea vem imprimindo com muita astúcia uma lógica material e simbólica de narcisismo, individualismo, competitividade e consumismo sobre o ser humano e as relações sociais, restringindo-se e fundando-se na premissa da “formação para o mercado de trabalho”, deslocando e rebaixando a *formação humana* a “treino, adestramento”, “alienação e despolitização da história”. Cientes dessa problemática, as políticas educacionais devem comprometer-se com a formação de seres humanos capazes de decidir os rumos da região, do País e do mundo, de forma autônoma e emancipatória, uma formação que, no entendimento de Alder Calado (2005), seja *omnilateral*, exercida ininterruptamente nas várias dimensões do desenvolvimento humano, de modo a levar em conta diferentes limites e possibilidades dos humanos, sob o ponto de vista das relações culturais, de trabalho, de gênero, de espacialidade, de etnia, de idade ou de geração; das relações com a natureza, com o sagrado – formação essa que, passando pela escola, vai além dela, acompanhando o cotidiano de seus protagonistas, o curso de toda sua vida.

3. As políticas educacionais devem se configurar como territórios de construção da *cidadania ativa* e de fortalecimento da *esfera pública*, assumindo a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos, a partir de seu lugar, e, ao mesmo tempo, ser capaz de colocar-se e entender-se em relação e integração com outros sujeitos e espaços sociopolíticos e culturais, em escala local e global, considerando as conflitualidades existentes e fortalecendo uma cultura política participativa e protagonista na sociedade.

Os interesses da iniciativa privada têm pautado hegemonicamente a orientação do Estado, reproduzindo e reforçando uma cultura política conservadora e assistencialista, clientelista e paternalista, que centra a política e o poder na esfera do instituído, de *cima para baixo*, fragilizando e obscurecendo a relação entre Estado e sociedade civil e a garantia e a ampliação dos direitos do conjunto da sociedade, particularmente das populações do campo e das periferias urbanas, reforçando e configurando, assim, um quadro de relações de poder desiguais e de *apartheid socioespacial*. O enfrentamento dessa problemática requer que as políticas educacionais comprometam-se com a ampliação da esfera pública, fortalecendo o espaço de interação entre Estado e sociedade civil, e conseqüentemente, a democracia participativa e a cidadania ativa. Nesse processo, a participação, o protagonismo, o empoderamento dos sujeitos e o controle social do poder público constituem-se condição e estratégia para a construção de uma cultura política cidadã e para a garantia e a ampliação dos direitos humanos e sociais.

4. As políticas educacionais devem se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos, grupos e populações nos rumos de um projeto brasileiro de educação e de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário.

Na sociedade atual, é notória a predominância de uma situação hierárquica entre as culturas, seus saberes e vivências, na qual os grupos com maior poder econômico, político e cultural têm seus valores e conhecimentos reconhecidos como padrão de referência para orientar as formas de sociabilidade, as práticas educativas, o currículo, silenciando, invisibilizando, discriminando e estigmatizando os modos de vida próprios dos grupos e segmentos populares, entre os quais se encontram as populações do campo, tratando-os como grupos primitivos, arcaicos, atrasados, conservadores, sem história, sem cultura, alienados e sem perspectivas de futuro. Nesse cenário, um dos grandes desafios apresentados para Educação do Campo no Brasil é pautar na agenda das políticas educacionais o reconhecimento de sua diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero e a afirmação do protagonismo de suas diversas populações nesse processo, criando as bases e, ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da *alteridade* e da *diferença* como componentes integrantes da formação humana, da convivência e de um projeto emancipatório de sociedade.

5. As políticas educacionais devem vincular-se indissociavelmente ao trabalho como princípio educativo e formativo, que tenha como finalidade a dignidade humana e uso responsável e sustentável dos recursos naturais, exigindo, com isso, mudanças estruturais nas relações sociais vigentes de produção e de trabalho e na relação ser humano/sociedade/educação/natureza.

Na sociedade atual, as várias formas existentes de produção com base na organização familiar, comunitária, associada e cooperada, das populações rurais amazônicas, entre elas, a pesca artesanal, a agricultura de subsistência e familiar, o extrativismo florestal, o artesanato, vêm sendo desestruturadas pela imposição da lógica produtivista de mercado, que passa a instituir novas representações e imaginários, novos valores, práticas e relações de trabalho exploratórias da força humana e predatória dos recursos naturais, desestruturando os modos de vida dessas

populações amazônicas. Nesse cenário, as políticas educacionais devem ajudar a recolocar o sentido do trabalho como dimensão cultural, relacional, complexa e educativa, que promove a humanização, a socialização e a singularização e busca a dignidade humana e a convivência responsável e solidária entre as pessoas e as populações do campo e entre estas e a dimensão ambiental, construindo a cultura de grupo e de pertencimento.

6. As políticas educacionais devem ser fundadas num processo de formação humana que articule indissociavelmente a relação entre ser humano e natureza, contribuindo, assim, para a afirmação de valores de consciência socioambiental.

A relação ser humano/natureza, de forma predominante, tem se pautado por um *antropocentrismo* desmedido, que concebe os recursos naturais como objetos de dominação, inspirado pela razão instrumental, que confunde, reduz e finda o *desenvolvimento* no crescimento econômico e no progresso *sem fim*, de modo desigual, excludente e predador dos recursos naturais (BOFF, 2004; CORRÊA, 2007). Por outro lado, temos assistido ao fortalecimento de um *ecocentrismo* que superpõe a natureza à natureza humana, fundado numa perspectiva biologizante do Norte, defensora das chamadas *áreas protegidas*, que excluem as populações humanas de suas comunidades, sustentando um *protecionismo* conservador, que termina por beneficiar os grandes grupos econômicos da atualidade (DIEGUES, 2000). Em face dessa problemática, as políticas e as práticas curriculares devem indicar diretrizes e orientações capazes de se confrontar com as perspectivas antropocêntrica e ecocêntrica e, ao mesmo tempo, construir um caminho novo e possível, que conceba a relação ser humano/natureza sem dicotomia e sem sobreposição, inspirada numa relação de diálogo e responsabilidade, na qual os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais sejam inseparáveis e se fundem numa lógica de sociabilidade comprometida com os excluídos. Para Diegues (2000), esse novo caminho deve inspirar-se na perspectiva da *etnoconservação*, que propõe uma *nova aliança entre o homem e a natureza*, baseada na importância das comunidades tradicionais indígenas e do campo, na conservação das matas e de outros ecossistemas presentes nos *territórios* habitados por aquelas comunidades. Esse novo conservacionismo deve estar ancorado na valorização do conhecimento e da prática de manejo dessas populações, implicando a criação de uma nova aliança entre os cientistas e os construtores e portadores do conhecimento local, com a compreensão de que ambos os conhecimentos são igualmente importantes.

7. As políticas educacionais devem indicar como um de seus grandes desafios o avanço na produção do conhecimento e de tecnologias que subsidiem a formação dos sujeitos, das populações e do desenvolvimento territorial do campo no Brasil, com autonomia, solidariedade, justiça e responsabilidade socioespacial, econômica, política, cultural e ambiental.

O meio rural no Brasil é a expressão de um grande contraste e paradoxo, posto que possui riquezas naturais muito diversas e abundantes e, ao mesmo tempo, abriga em seu território grandes bolsões de pobreza e de exclusão social, a qual se expressa, entre outras formas, mediante a produção interna de ciência e tecnologia de forte inspiração urbanocêntrica, que orienta fortemente

o pensar, o agir, o sentir e a construção dos sujeitos que vivem no campo. Essa situação, fomentada pelo proselitismo e pela arrogância da ciência eurocêntrica, historicamente tem conformado e legitimado um processo de (neo)colonização que, por meio da produção/difusão do conhecimento hegemônico, tem deslegitimado os saberes e as culturas locais das populações do campo. Nesse processo, as escolas vêm assumindo sua função, em grande medida, alheias ao debate sobre os princípios éticos relacionados à produção da ciência, da tecnologia e da inovação no Brasil e no mundo. Nesse cenário, as políticas educacionais devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e as culturas das populações do campo como legítimas e válidas para a compreensão do mundo e sua ressignificação, superando as dicotomias e as dualidades, ao inspirar-se numa perspectiva inter/transdisciplinar de construção do conhecimento e de formação humana. Nesse processo, a realidade existencial e concreta das populações do campo e seus modos de vida precisam dialogar com as referências de espaço-tempo e conhecimento escolar, problematizando os limites de ambas as referências e criando possibilidades reais de intervenção e superação das situações-limites.

8. As políticas educacionais devem se constituir como parte vital e orgânica de um projeto de desenvolvimento territorial rural sustentável, que lance as bases para a construção de novas formas de sociabilidade e de convivialidade no campo e na sociedade brasileira, em todas suas dimensões: socioespacial, política, econômica, cultural, ambiental, científica e tecnológica, e nas escalas local, regional, nacional e global.

Na atualidade, predomina uma concepção de desenvolvimento que se restringe ao crescimento econômico, imposta pelo ajustamento ao modelo tecnocrático-racionalista e produtivista do capital conforme suas regras e normas, implicando a implementação de políticas públicas destinadas ao campo, elaboradas e impostas de cima para baixo, de forma exógena, isto é, de fora para dentro, a fim de atender aos interesses particulares de grandes grupos econômicos (TRINDADE Jr, 2005; CASTRO, 2005). Nesse cenário, as políticas educacionais devem assumir como horizonte a efetivação de uma *perspectiva de desenvolvimento territorial sustentável e solidária*, que reúna e articule, indissociavelmente, as dimensões social, econômica, política, cultural, ética e ecológica, objetiva e subjetiva, relacionando e evidenciando a questão socioespacial em suas várias escalas. Essa perspectiva de desenvolvimento busca a construção de novas formas de sociabilidade que integrem ações e programas e reconheçam as iniciativas locais e territoriais dos sujeitos e das populações do campo e da cidade, que vêm promovendo uma nova forma de conceber e de firmar os laços e os fios entre ser humano e natureza, assim como entre ética, política, economia, cidadania e democracia participativa, diversidade cultural e ecologia.

Finalizando a discussão, e procurando seguir a linha do horizonte delineada ao longo do artigo, ressaltamos que as políticas educacionais a serem construídas para o campo apresentam, em nosso modo de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* das populações do campo e *com* os seus sujeitos, *pensando onde os pés pisam*, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente.

Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da pesquisa educacional, de construir bases sólidas e sinalizar para a produção de conhecimentos e publicações que fundem novos marcos teórico-metodológicos e epistemológicos afirmativos de um pensar e de um agir autênticos e indicadores de paradigmas emancipatórios de educação e de desenvolvimento territorial para o campo e para a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

CALADO, Alder J. F. Tecendo saberes em busca de uma sociabilidade alternativa. In: CALADO, Alder J. F.; SILVA, Alexandre M. T. da (Orgs.). *Desafios da produção de saberes político-educativos*. João Pessoa: Ideia/Edições Fafica, 2005.

CASTRO, Edna. R. Estado e políticas públicas na Amazônia em face da globalização e integração de mercados. In: NUNES COELHO, Maria C. et al. (Orgs.). *Políticas Públicas e desenvolvimento local na Amazônia: uma agenda de debates*. Belém-PA: UFPA/Naea, 2005.

_____. Tradição e modernidade: a propósitos de processos de trabalho na Amazônia. *Novos Cadernos do Núcleo de Altos Estudos Avançados da Amazônia*, Belém-PA, v. 2, n. 1, junho de 1999.

CALDART, Roseli Salette. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Art. Nacional. p. 25-36. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

CORRÊA, Sérgio R. M. Educação popular do campo e desenvolvimento territorial na Amazônia: A territorialidade do campo como “espelho” de projetos conflitantes e contraditórios. In: *Educação popular do campo e desenvolvimento territorial na Amazônia: uma leitura a partir da Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)*. Dissertação (Mestrado) – João Pessoa, PB, 2007.

DIEGUES, Antônio C (Org.). *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec, 2000.

FÓRUM Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento da Amazônia (FPECDA). *Carta de Belém*. 2004. http://www.educampoparaense.org/quem_somos/fpec/apresentacao.php. Acesso em: 3/2008.

MICHELOTTI, Fernando. *Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa*. Palestra realizada no III Seminário Nacional do PRONERA. Luiziana-GO, 2007.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Roberto Marinho A. da. Dilemas e perspectivas da construção local e territorial do desenvolvimento sustentável e solidário. *Fórum Estadual de Economia Solidária*. João Pessoa, PB, 2005 (Capacitação dos entrevistadores para o Sies/Fase II).

TRINDADE, Saint-Clair Cordeiro Jr (Debatedor). In: COELHO, Maria Célia at al (Orgs.). *Políticas Públicas e Desenvolvimento Local na Amazônia: uma agenda de debate*. Belém, PA: UFPA/NAEA, 2005.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Agronomia*. Belém, 2003.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: PROTAGONISMO E IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Maria Isabel Antunes-Rocha¹
Marta M. C. A. Pernambuco²
Irene Alves Paiva³
Maria Carmem F. D. Rêgo⁴

No II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília em agosto de 2008, o Comitê Científico do Círculo de Produção do Conhecimento (CPC) *Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo*⁵ analisou os trabalhos inscritos e elaborou uma síntese, que foi apresentada, discutida e reelaborada durante o Seminário.

A partir dessa discussão, fomos instigadas a elaborar uma reflexão sobre a formação e o trabalho docente na escola, tendo como referência as pesquisas apresentadas, a síntese e as discussões que aconteceram no CPC. Um trabalho de releitura após quase dezoito meses passados do evento. Tarefa difícil e ao mesmo tempo desafiadora. Ler o que produzimos naquele contexto nos traz o desafio de recuperar diálogos ou interrogações que podem acrescentar algo ao debate na atualidade.

Foram inscritos 44. Desse total, 30 foram selecionados para discussão no CPC. Na síntese esses trabalhos foram analisados tanto do ponto de vista da sua organização formal, como do perfil dos pesquisadores, das temáticas, da metodologia e dos resultados.

As pesquisas foram produzidas como monografias, dissertações, teses e pesquisas institucionais, indicando um perfil de pesquisadores vinculados a Instituições De Ensino Superior (IES). Houve predomínio de trabalhos oriundos de IES públicas, em seus *campi* do interior, com uma presença significativa de instituições das regiões Norte e Nordeste e de projetos em parceria com Movimentos Sociais e Secretarias de Educação. Ressaltamos a presença de pesquisadores que sinalizam suas identidades a partir do pertencimento aos Movimentos Sociais e Sindicais. O que essa afirmação de identidade pode significar para o fazer da pesquisa? Essa é uma questão a ser debatida, pois esses sujeitos trazem suas vozes, suas realidades, seus anseios, não somente em termos de conteúdo, mas também na forma de produzir conhecimento.

¹ Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. isabelantunes@fae.ufmg.br

² Departamento de Educação/CCSA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. martaper@ufrnet.br

³ Departamento de Ciências Sociais/CCHLA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. irenealvesp@gmail.com

⁴ Núcleo de Educação Infantil/CCSA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. carmemrego@ufrnet.br

⁵ Maria Isabel Antunes-Rocha/UFMG; Antonio Júlio de Menezes Neto/UFMG; Lourdes Helena da Silva/UFV; Irene Alves de Paiva/UFRN; Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo/UFRN; Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco/UFRN; Andreia Lopes Rodrigues de Arruda/UFMG; Caroline Leite Rodrigues/UFMG; Cristiane Benjamim de Freitas/UFMG; Dileno Dustan Lucas de Souza/UFV; Paulo Roberto Palhano/UFPB; Willer Araújo Barbosa/UFV.

A principal marca em todos os aspectos foi a diversidade de situações, abordagens, perfis. São descritas experiências de formação ou de prática docente realizadas em diferentes locais, com abrangência diversificada (projetos municipais, em um assentamento, em uma escola e até em uma sala de aula). Foram estudados: programas públicos de formação inicial e continuada e seus impactos sobre a prática pedagógica, classes multisseriadas, condições de trabalho docente e ação de Movimentos Sociais.

Em termos metodológicos, há uma concentração em estudos de casos, geralmente focalizados em uma escola, alguns professores, um projeto, pais de uma comunidade. A entrevista foi o principal instrumento utilizado, mas apareceram em muitas pesquisas o uso do grupo focal, da observação participante, da pesquisa-ação, bem como esforços no sentido de construir um percurso etnográfico. Os Assentamentos/Acampamentos da Reforma Agrária se constituíram espaços empíricos significativos para os pesquisadores. Cerca de 50% das pesquisas foram desenvolvidas nesse contexto.

Os referenciais teóricos utilizados se vinculam às produções de autores considerados como integrantes de uma abordagem mais crítica em educação, sociologia, política e geografia. Ressalta-se o diálogo com a produção relacionada à Educação do Campo, notadamente as publicações que se agrupam na coleção elaborada pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Nos resultados, observa-se a preocupação em dialogar os resultados com a prática, isto é, indicar como os resultados podem ser apropriados no cotidiano. Em seu conjunto, observou-se que os textos apresentados caracterizaram-se pela predominância de um enfoque mais descritivo. Termos como *compreender* estão presentes em quase todos os trabalhos. Os pesquisadores demonstraram a necessidade de mostrar a realidade empírica, descrevendo-a com detalhes, desnudando suas contradições e também deixando ver cenários de possibilidades.

De maneira geral, não se observou nos trabalhos apresentados uma preocupação em delimitar os conceitos de educação rural e Educação do Campo. Em vários momentos, foram utilizados como sinônimos.

Há muitas possibilidades de reflexões em torno do que foi apresentado e discutido, mas, nos limites do que é possível, selecionamos os temas da formação e do trabalho docente e o protagonismo dos sujeitos em formação para uma discussão mais verticalizada. Concluímos o texto com uma síntese das principais contribuições que os trabalhos apresentados no CPC indicam para a construção do Projeto da Educação do Campo.

Formação e trabalho docente

A escola é considerada por muitos especialistas como sendo uma das dimensões básicas da formação docente. Na literatura sobre formação docente, há uma vasta produção que defende a formação de saberes, competências, pesquisas e profissionalização.

Nóvoa (2002) defende a pessoa-professor e a organização-escola como dois eixos estratégicos da formação contínua, pretendendo apelar para uma “transversalidade que permita a mobilização de diferentes tradições e correntes científicas” (p. 38). Assim, a formação contínua deve ser articulada com os projetos da escola, apoiando o seu desenvolvimento e implementação.

Mas como articular essa formação na escola? Como essa proposição é efetivada concretamente, tendo a escola e sua organização como lugar da formação? Lugar não só como espaço físico, mas como espaço de vivências, mediações, conflitos, contradições, conhecimento, cultura etc.? Como princípio geral, podemos dizer que essa formação precisa estar voltada para o fazer pedagógico.

Entende-se que as práticas sociais são processos educativos, em que as pessoas são incentivadas a realizar as ações. Assim, a aprendizagem depende do tipo de prática onde está inserida, o sujeito aprende o que for exercitado nesse processo. Uma prática pedagógica coletivamente organizada é um processo formador, posto que permite ao sujeito realizar a ação, discutir os erros e acertos, propor novos encaminhamentos, ou seja, construir uma autonomia, que é exercitada diariamente nas tomadas de decisões do cotidiano. Assim, as ações coletivas dos Movimentos Sociais, das organizações não governamentais, dos sindicatos e da organização escolar participativa são processos formadores, e o fazer deixa de ser um simples fazer, para ser um fazer reflexivo, ainda que nem sempre vinculado à pesquisa ou à uma reflexão sistematizada.

Identificamos que os trabalhos apresentados no CPC de Formação e Trabalho Docente, em sua maioria, focalizam o fazer de práticas educativas sociais e é possível também inferir, a partir dos resultados apresentados, que o desdobramento de algumas dessas ações possibilitaram aos sujeitos participantes uma apropriação consolidada, de forma que as próprias ações começam a ser modificadas por eles, ou seja, transformadas no nível que a apropriação possibilitou aos sujeitos. Assim, é possível afirmar que esse processo de formação permite que eles se apropriem da ação e recriem, para outros espaços, outras realidades diferentes, recriando conforme a realidade onde atuam. Assim, em diferentes níveis de apropriação, a partir de suas próprias referências, eles avançam em relação à condição inicial, mantendo isso como um processo contínuo de aprendizagem.

Freire, na *Pedagogia da Autonomia* (1996), parte da premissa de que não existe docência sem discência, discutindo os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos e progressistas, alertando que alguns desses saberes são também necessários aos educadores conservadores, porque são “saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (p. 21).

Esses saberes necessários ao exercício da docência são discutidos a partir das exigências indispensáveis para ser um educador. Nesse sentido, para Freire, ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade;

comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Paulo Freire não discute esses saberes descolados da prática: para ele, esses saberes só têm sentido quando exercitados na própria prática docente, uma vez que as competências e os saberes necessários ao exercício da docência só fazem sentido se trabalhados no exercício do fazer. Dessa forma, não se concebe organizar um curso para trabalhar todos os saberes e competências, como se eles pudessem ser despregados da prática, pois é a própria prática que vai demandando o exercício deles.

Nas experiências apresentadas no CPC, muitos saberes foram identificados, alguns com maior ênfase, outros com menor peso, mas compreendemos que a ação docente, necessariamente, envolve a assunção de saberes e de competências, ou seja, são inerentes à profissão do professor.

Nas experiências que analisamos, foi possível identificar que os professores⁶ construíram um sentimento de pertencimento com o grupo-escola. Considera-se que o fato de os professores serem coparticipes da construção do projeto-escola, responsabilizando-se por todos os momentos da sua construção/reconstrução e organização em todas as suas dimensões, favorece essa identificação com a escola.

Viana (1999) usa uma abordagem sociológica do conceito de identidade como uma construção processual e contínua, individual e coletiva. Ela sustenta que o reconhecimento e a identidade não podem ser considerados apenas como um dado, “mas como fruto da própria ação que instaura o pertencimento mediante a elaboração coletiva de projetos e a constituição de vínculos” (VIANA, 1999, p. 56).

Nóvoa (1992) tem contribuído com uma ampla produção sobre o uso do termo identidade na formação docente. Analisa a constituição e as formas de se sentir e de ser professor em Portugal, defendendo que identidade não é uma propriedade, um dado, ou mesmo um produto ou característica, mas “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1992, p. 15).

Segundo Viana (1999), o trabalho realizado na escola pode fornecer algumas pistas para uma das formas possíveis de recomposição da identidade coletiva, uma vez que favorece a agregação e a oportunidade de ampliar os vínculos e construir projetos coletivos.

Nesse sentido, consideramos que as experiências analisadas, em diferentes níveis, possibilitaram a construção de um sentimento de pertencimento e identidade com o trabalho cotidiano na escola, favorecendo também a construção da autonomia para assumir os encaminhamentos do dia a dia escolar, pois, para Touraine (1973), a constituição do ator social remete não só à ação coletiva, mas também à autonomia e à reflexividade.

As propostas e as pesquisas de e sobre formação de professores, tanto a qualificação inicial como a continuada, tradicionalmente, têm se apresentado muito eficientes quanto ao

⁶ Esse sentimento de pertencimento foi identificado não só nos professores, mas no coletivo da escola, ou seja, nos funcionários, alunos e comunidade.

ponto de vista de uma ampliação do conhecimento/conteúdo, na construção de habilidades e competências dos professores. Mas se essas aprendizagens estão isoladas do *fazer*, se não são exercitadas numa ação que seja ao mesmo tempo ação e práxis, elas ficam restritas à construção de uma autoestima dos professores – na ordem da subjetividade. Ou seja, consegue ampliar o seu universo de conhecimento, mas se não é exercitada, ela não possibilita mudança no universo escolar. Trabalhar as dimensões e competências dos sujeitos, isoladas do que fazer, porque fazer e como fazer podem ficar no campo intelectual, servindo mais para a realização pessoal da *pessoa do professor*.

A preocupação com a pesquisa como instrumento de formação e prática pedagógica é outro ponto recorrente. A presença dos Movimentos Sociais na participação do processo de formação bem como na prática é enfatizada em alguns trabalhos, assim como os saberes docentes se constituem como focos/objetivos em um expressivo número de trabalhos.

Protagonismo dos sujeitos em formação

A Educação do Campo é um dos desafios colocados para o sistema de ensino brasileiro em razão da permanência da desigualdade do acesso à escolaridade para a população que habita as comunidades rurais. Desde o início do século 20, quando a escolarização passa a ser uma demanda de Estado, há menções na legislação à situação das escolas rurais. Ao longo desse século, com diferentes enfoques e em vários momentos, surgem propostas e/ou projetos para a educação rural, mas a desigualdade do acesso só se aprofundou, de acordo com vários autores que estudaram essa questão, entre outros, Luciana Andrade, em sua dissertação (ANDRADE, 2009).

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo. Teve como agente principal os Movimentos Sociais em luta pela terra, nas últimas décadas do século 20, quando se depararam com a ausência da escola. Como lutar pela conquista e permanência na terra, se os filhos saíam rumo à cidade para estudar? Mas existe uma história mais longa. Os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento Por Uma Educação do Campo.

Coube ao MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enerà), em julho de 1997. Desse Encontro emergiu o propósito de realização da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Os promotores se envolveram na mobilização de organizações sociais, universidades e órgãos públicos em torno da proposta. Diversas pessoas, organizações sociais, professores e instituições religiosas e públicas foram contactadas. Foram realizados 23 Encontros preparatórios. Em 1988, realizou-se

a Conferência, com cerca de 974 pessoas, representando todos os Estados federativos (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi uma das ações iniciais a ser implantada (1998), desencadeada numa parceria entre Movimentos Sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. O Programa possibilitou condições para a implantação de oferta de cursos em diversas modalidades de ensino nas áreas de Reforma Agrária.

Atualmente a Educação do Campo foi assumida como uma Coordenadoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação, que, além de coordenar a inclusão das questões do campo nas políticas nacionais e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, coordena três frentes de financiamento de ações específicas: os projetos Escola Ativa – formação continuada para docentes das classes multisseriadas, ProJovemCampo/Saberes da Terra – voltado para a escolarização de jovens e adultos no segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Programa de Apoio à Implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), voltado para a formação de professores.

O que esse movimento traz de diferente da luta histórica pela educação no meio rural que o faz procurar outro nome para sua prática? O que essa luta informa é a emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola. Está comprometida com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. Não uma escola *para, por* ou *com*, mas *do*, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural. Temos, então, outro princípio importante na construção de um projeto: as formas de participação dos sujeitos do campo no processo de elaboração, execução e avaliação. Aqui vale ressaltar a ênfase às diversas formas pelas quais os povos do campo estão se organizando. Para citar alguns: Movimentos Sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos.

O protagonismo dos sujeitos se coloca como central já nos primórdios do movimento. No texto base da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” se explicita a referência que doravante iluminará o movimento:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

As pesquisas apresentadas referem-se a esses programas e projetos desencadeados pelo governo federal. Foram pesquisadas experiências desenvolvidas com o apoio do Pronera e do Programa Escola Ativa. Tivemos também trabalhos desenvolvidos no âmbito de experiências produzidas por organizações não governamentais e/ou prefeituras.

Um ponto que destacamos refere-se aos resultados apresentados em torno do envolvimento das organizações sociais, dos estudantes e dos professores na construção dos processos formativos. As análises de cursos como Pedagogia e Magistério da Terra, promovidos pelas IES públicas, em parceria com Movimentos Sociais e financiamento do Pronex, permitem identificar práticas que auxiliam a aquisição não só de conhecimentos, mas de competências e habilidades tanto para o exercício profissional quanto para a organização e a participação dos sujeitos, capacitando-os a intervir na sua realidade. É visível a mudança ocorrida nos alunos no decorrer dos cursos de formação inicial, tanto nas disciplinas ofertadas quanto nas atividades que eles vêm desempenhando. Vários fizeram concursos e foram contratados como professores e coordenadores pedagógicos pelas prefeituras e/ou coordenam projetos nas IES, nas ONGs e nos Movimentos Sociais. Outros assumiram direção de escolas e coordenação de projetos de alfabetização.

Observamos nos relatos um ganho da participação coletiva, que é a abertura para a construção de novas estratégias de pensamento. O pensamento localizado, explicado através das experiências práticas concretas, começa a ser tensionado com a participação coletiva. Também os conhecimentos racionalizados, os critérios técnicos e as perspectivas amplas, que exigem uma elaboração das explicações para além do imediato. Os cursos colocam novos motivos para a ação, sob a forma de padrões mais complexos do que os das práticas sociais anteriores, exigindo dos sujeitos a elaboração de novas condutas e de novos sistemas de refletir o seu mundo social. Todo esse processo resulta em uma reorganização do pensamento, que possibilita a reflexão sobre a realidade e o próprio processo da atividade humana.

Luria (1994), em sua pesquisa realizada com populações do campo que passaram por processos de rupturas, identifica que os indivíduos tiveram as formas básicas da atividade cognitiva modificadas, levando a uma expansão enorme da experiência e à construção de um mundo muito maior, no qual os seres humanos passam a viver. Além da esfera da experiência pessoal, aparece a esfera abstrata de experiência humana em geral, tal como se encontra estabelecida na linguagem e nas operações do pensamento discursivo.

A escolarização, a participação coletiva na organização do cotidiano pedagógico, os conflitos entre diferentes lógicas (como a do Movimento e a da Universidade, a do cotidiano e a da formação), a possibilidade de exercer diferentes papéis, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, promovem a aquisição não só de conhecimentos, mas de competências e de habilidades, tanto para o exercício profissional quanto para a organização e a participação dos sujeitos, capacitando-os a intervir em sua realidade.

Embora o título escolar seja valorizado por todos, como símbolo distintivo, as expectativas são diferenciadas quando se trata de projetos futuros, principalmente no que diz respeito aos vínculos com o assentamento e com o mundo rural.

Considerações finais

Os cursos são espaços de acesso a um capital social, principalmente para indivíduos que demonstram as potencialidades de se constituir um militante, na maioria das vezes, aqueles que trazem em sua história biográfica características de liderança, habilidade oral, desenvoltura nos espaços públicos e/ou os que já participaram de experiências associativas em igrejas, sindicatos, movimentos populares, entre outros.

A participação nos cursos proporciona satisfação pessoal e a abertura para o desenvolvimento de novas operações cognitivas. Nos espaços de participação, os sujeitos encontram e criam formas novas de sociabilidade e de socialização: nos encontros, cursos, mobilizações, os sujeitos encontram maneiras de autorrealização, de encontro com outro, de conversas, de constituição da autoestima. Da mesma forma, nesses espaços, aprendizados são adquiridos com o acesso e as possibilidades de reconhecimento na esfera pública, a escolarização e a profissionalização. Desse modo, a participação mobiliza os aspectos subjetivos, emocionais e afetivos.

A participação com vistas à emancipação privilegia a construção coletiva, a realimentação do grupo, o diálogo como ferramenta de constituição do discurso e das ações, considerando a capacidade que os sujeitos têm para tomar decisões, planejar e orientar suas ações (FREIRE, 1975). Esse é um processo socializador, à medida que os sujeitos aprendem, incorporam hábitos e habilidades do modo de agir coletivo. Nesse sentido, a participação opera como mecanismo integrador.

As oportunidades de participação são possibilitadas à medida que as responsabilidades de gestão e organização do espaço educacional são atribuídas aos sujeitos. As assembleias, as reuniões, a participação ativa em sala de aula fazem parte da rotina da vida coletiva e é nesses espaços que o silêncio e a vergonha de se expor começam a ser desfeitos, enquanto o exercício da fala e do poder de argumentação é valorizado para a decisão do destino de suas vidas, o que contribui para a reelaboração da interpretação do mundo, gerando comportamentos e condutas novos.

No exercício dessa atividade, os sujeitos aprendem e alteram as condutas e o modo de vida, ampliando os horizontes cognitivos. Isso não implica em ruptura com os modelos de interpretação adquiridos ao longo de sua trajetória de vida; a tradição é valorizada, sendo reelaborada e modificada nas práticas cotidianas.

Assim, não é possível estabelecer um patamar único de resultado para uma ação pedagógica: a heterogeneidade inicial, as diferentes condições de vida e expectativas, o envolvimento com as atividades propostas, fazem com que os aprendizados ainda que muitos e significativos, mudando a vida e a visão de mundo dos alunos, sejam diferenciados.

Na perspectiva da Educação do Campo, observa-se que os resultados indicaram a necessidade de construir práticas que sinalizem para a relação campo/cidade; para a explicitação de conflitos; para a inclusão de temas como sexualidade no currículo, para a ressignificação das classes multisseriadas. Vale ressaltar que um bom número de trabalhos destacou a importância das políticas públicas como fatores de mudança nas práticas escolares, notadamente no que diz respeito à formação dos professores e à melhoria das condições de infraestrutura das escolas.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Luciane A. M. *O desafio da parceria na implantação do PRONERA: o caso do Projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense (2005-2006)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, Natal, 2009.
- BERGER; LUCKMANN T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*, Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- KOLLING, E. José; NERY, F. S. C.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação Básica do Campo*. São Paulo: Perez Gráfica e Editora, 1999 (Memória).
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Icone, 1990.
- NÓVOA, Antonio (Coord.) *Vida de professor*. Porto: Poto Codex, 1992.
- NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PNERA *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília: Inep, 2005.
- VIANA, Cláudia. *Os nós dos "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1995.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO

Lais Mourão Sá*
Mônica Castagna Molina**

Introdução

Este artigo traduz as principais questões que foram debatidas pelo Círculo de Produção de Conhecimento (CPC 3) sobre Políticas de Educação Superior no Campo, durante o II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, realizado na Universidade de Brasília (UnB), em agosto de 2008.

A metodologia adotada no Seminário previu a formação de espaços de socialização e debate das questões levantadas nos artigos individuais e/ou coletivos apresentados em cada eixo temático pelos pesquisadores participantes. Essas questões foram sistematizadas, pelo comitê científico de cada CPC, em um documento esse que serviu de base para os debates entre os participantes.

As questões apresentadas a seguir pretendem sistematizar a reflexão realizada pelo grupo de pesquisadores participantes do CPC 3 em torno do tema das Políticas de Educação Superior no Campo, com ênfase no conceito de Educação do Campo e nas tensões decorrentes das relações entre Movimentos Sociais, Estado e Universidades.

1. Relação conceitual entre as categorias de universalidade e particularidade

A centralidade das categorias de universalidade e particularidade no debate teórico da Educação do Campo decorre da necessidade de aprofundar a compreensão do conceito de campo e seus sujeitos na realidade brasileira e na proposta de um processo de construção de conhecimento acadêmico articulado às lutas sociais.

A diversidade de povos do campo e suas realidades específicas colocam-se como particularidades em relação à totalidade da categoria Educação. Nesse sentido, indaga-se sobre a especificidade da Educação do Campo diante da universalidade das questões da Educação.

A especificidade da Educação do Campo vem de sua articulação intrínseca com o contexto do avanço do capital e suas consequências sobre o trabalho no campo. A universalidade, por outro

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Licenciatura em Educação do Campo (Educação do Campo) da Universidade de Brasília (UnB).

** Doutora em Desenvolvimento Sustentável, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, da Universidade de Brasília (UnB).

lado, emerge no debate sobre uma concepção socialista de educação para a transformação desse contexto, cujas consequências não se restringem ao campo, mas a toda a sociedade. As questões referentes ao binômio campo-cidade também se colocam nesse debate, indicando a necessidade de superação dessa falsa dicotomia, já que o binômio campo-cidade se refere a duas faces de uma mesma realidade, tendo em vista o projeto capitalista de sociedade.

O conceito de singularidade pode ser considerado como uma terceira categoria de contextualização, para dar conta das características que distinguem realidades específicas. Num nível mais alto de abstração, essas singularidades podem ser vistas como partes de uma mesma totalidade.

O desafio, porém, é conseguir lançar um olhar para a singularidade sem produzir dualismos entre universal e particular. Nesse sentido, a categoria da singularidade ajuda a ajustar o foco sobre as questões culturais e as formas de produção da vida material. A singularidade permite focar a diversidade cultural do campo, os modos coletivos de produzir a vida. São singularidades geradas por processos específicos das situações concretas de campesinato. Identidade e diversidade articulam-se necessariamente com os contextos específicos de uma totalidade, que é a luta de classes no campo.

A diversidade de contextos de formação dos jovens do campo, por exemplo, demonstra a necessidade de um olhar atento às especificidades desses processos, tendo em vista as mudanças dos desejos dos jovens nesses dez anos de Educação do Campo, acompanhando o processo de acumulação de capital no campo.

Considerando-se as trajetórias de vida dos jovens estudantes dos cursos de formação de educadores do campo, constata-se que as identidades individuais e coletivas podem apontar para uma diversidade de particularidades individuais dentro da identidade coletiva de luta pela terra e pelo socialismo, no caso de jovens engajados em Movimentos Sociais, representando a convivência de singularidades num mesmo enfoque ideológico. Considerando-se a continuidade das histórias individuais, a articulação dessas especificidades com o contexto cultural de origem dos estudantes é um procedimento metodológico que permite a compreensão qualitativa das práticas dos egressos dos cursos de formação de educadores, quanto ao grau de engajamento na proposta de transformação social própria da Educação do Campo.

No entanto, a utilização desse enfoque de pesquisa a partir da categoria singularidade apresenta o risco de uma possível unidirecionalidade no tratamento dos dados, o que pode resultar no esquecimento da relação parte/todo. No caso da Educação do Campo, trata-se de compreender as especificidades na totalidade do modo de produção capitalista e na constituição da categoria trabalho nas relações de produção no campo. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes. Essa compreensão é imprescindível para que o conhecimento teórico seja capaz de contribuir com a luta social a partir de uma totalidade que lhe dá sentido.

Em síntese, a compreensão da relação entre o geral, o singular e o específico, a partir do método dialético, permite articular essas categorias de acordo com a materialidade dos contextos de vida da classe trabalhadora no campo, sem a perda da totalidade social. A preocupação com as especificidades não deve encobrir a questão da superação do modelo de sociedade.

2. A produção de conhecimento na Educação do Campo

O momento histórico impõe a necessidade de se compreender como está avançando a produção teórica vinculada à Educação do Campo. A própria defesa, na universidade, do direito de acesso à educação dos povos do campo exige que se explicitem teoricamente a concepção de campo adotada e as referências socioeconômicas utilizadas para o reconhecimento das especificidades que garantem esse direito. Existe uma diversidade de situações no espectro rural-urbano de onde proveem esses estudantes, de cuja explicitação dependem as decisões sobre a garantia da continuidade das conquistas da Educação do Campo na educação superior.

Já existe um acúmulo significativo de produção acadêmica sobre a Educação do Campo. Estamos num momento singular dessa produção, permitindo delimitar um território teórico e elaborar uma perspectiva crítica em relação a ele. Na reflexão já acumulada sobre o estado da arte dessa produção, uma tendência que se apresenta é a ênfase excessiva na postura militante dos pesquisadores, ao lado de um esvaziamento teórico dos trabalhos. Essa crítica se acompanha da argumentação de que a educação não pode ser uma bandeira ingênua de luta pela transformação social; que a tarefa atual é marcar um novo território teórico, por meio de um olhar crítico sobre os referenciais teóricos, para construir um novo modo de utilizá-los; que é necessário dialogar com o paradigma marxista sem absolutizá-lo, construindo uma nova epistemologia.

Diante das alternativas teórico-metodológicas presentes nas ciências humanas em três tendências (empírico-analítica, hermenêutico-fenomenológica e materialista histórico-dialética), avalia-se que as duas últimas são mais fortes nos trabalhos da Educação do Campo; em alguns casos, reafirma-se explicitamente o referencial do materialismo histórico como opção teórica. A atualidade do materialismo histórico-dialético é afirmada como instrumento teórico-metodológico de compreensão da realidade, que tem relevância para a formação dos educadores, para superar a alienação e construir a autonomia em relação ao modo de produção do capital.

Ainda nesse sentido, argumenta-se também que a articulação entre militância e formação do pensamento crítico por meio da teoria pode deixar de ser um obstáculo e passar a ser considerada uma exigência do processo de produção do conhecimento na Educação do Campo. Esse aspecto é compreendido no sentido de que os trabalhos acadêmicos só terão relevância na medida em que contribuirão para a luta social travada pelos povos do campo. Os educadores do campo se formam como militantes, apropriando-se do conhecimento para transformar a vida no campo.

A tensão entre militância e estudo também aparece com frequência entre os estudantes nos cursos de Educação do Campo e provoca a reivindicação destes para que os movimentos respeitem o tempo de estudo. Trata-se de uma dissociação que precisa ser dialogada entre a universidade e os movimentos de origem desses estudantes.

Sobre a superação da visão ingênua a respeito do papel transformador da educação na luta social, é preciso considerar que, depois de dez anos de luta pelo acesso à educação, o próprio conceito e a práxis da Educação do Campo estão em disputa no imaginário social, chegando a ser apropriado pelo Estado e por grandes empresas, colado a práticas conservadoras e autoritárias

que esvaziam o caráter revolucionário histórico da Educação do Campo, e reforçam a alienação dos trabalhadores em relação aos seus interesses de classe. Isso acontece porque o campo está em disputa, entre dois modelos antagônicos de desenvolvimento.

Qual a melhor estratégia para lidar com esse fato? Se adotamos a interpretação do reprodutivismo da educação, ficamos com o discurso da revolução pela tomada do poder do Estado e abandonamos a tarefa de formação dos sujeitos que devem protagonizar as transformações. Por outro lado, podemos aceitar que a educação não faz a revolução, mas pode ser pensada no conflito para abrir outras possibilidades; no caso da Educação do Campo, temos uma proposta diferenciada, que poderia chegar a uma proposta geral de emancipação para toda a sociedade.

Numa visão transformadora, a educação não muda o mundo, mas prepara os sujeitos que vão fazê-lo. A pedagogia tem de ser pensada em articulação com a luta social, e precisamos disputar o imaginário da sociedade sobre o campo, em contraposição às representações da elite. Para isso, a ciência produzida na academia pode contribuir com a formação dos intelectuais da classe trabalhadora do campo, que vão fazer essa disputa de hegemonia.

3. Perspectiva pedagógica e construção de um projeto de sociedade

Considerar as articulações necessárias entre a perspectiva pedagógica e a construção de um projeto de sociedade é, portanto, uma questão fundamental para a Educação do Campo. Não se deve perder de vista que as relações de classe também se manifestam nas relações e nas formas de organização do trabalho pedagógico.

Por exemplo, quanto à questão do trabalho como princípio educativo, é preciso considerá-la dentro de uma compreensão sobre o processo de reorganização do capital no campo. Colocam-se, a partir daí, várias indagações sobre as estratégias de reprodução social que os povos do campo estão criando nos seus contextos específicos de enfrentamento do capital, as formas de apropriação da renda da terra e de organização do trabalho em cada situação (comparando-se, por exemplo, os povos da floresta com situações do Nordeste, pescadores, situações de turismo predatório etc.).

É grande a diversidade de sujeitos que se apresentam nos cursos de formação de educadores do campo: seus tempos e espaços concretos são muito diferenciados. É preciso observar e compreender as negociações e tramas que se passam na vida dessas pessoas e como elas se veem nesse processo, para que se possam gestar práticas pedagógicas coerentes com essas realidades.

Nesse sentido, na perspectiva transformadora que é própria da Educação do Campo, é indispensável o resgate da dimensão política da educação. Na década de 1980, a discussão sobre a Educação Popular pautava essa questão, com Paulo Freire, principalmente a partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Mas na década de 1990, o neoliberalismo global se impôs e a construção da Educação Popular se retraiu. A discussão da educação passou a limitar-se aos muros da escola e da sala de aula; o pensamento marxista teve um refluxo e a ideia do fim da história decretou a inutilidade da luta pela transformação social, no âmbito da educação.

Porém, nesse mesmo período, a emergência dos Movimentos Sociais e da Educação do Campo teve um papel importante no resgate da perspectiva histórica, colocando as contradições na mesa. Isso se manifesta claramente nas universidades onde a Educação do Campo passou a existir a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este representa um projeto de educação construído com os Movimentos Sociais, o que na década de 1980 ainda não se colocava, porque, apesar do legado das lutas da Educação Popular, se pensava para e não com a classe trabalhadora.

No estágio em que se encontra atualmente a reflexão teórica sobre a Educação do Campo, é preciso dar respostas às questões já colocadas, principalmente articulando as questões da economia política e da teoria pedagógica à luta da classe trabalhadora do campo, contribuindo para o esclarecimento das contradições sociais vividas pelos sujeitos em formação. A Educação do Campo se coloca em várias frentes para construir essa nova realidade, articulando a perspectiva pedagógica à discussão sobre o projeto de desenvolvimento; é preciso exercitar a política como fundamento para o trabalho pedagógico.

4. Relação entre Estado, sociedade e universidade

O importante papel que a universidade representa neste momento da história do movimento da Educação do Campo impõe a necessidade de se ter clareza sobre a autonomia da instituição diante do Estado e sobre a sua relação com os Movimentos Sociais.

A reflexão sobre a experiência do PRONERA e seus cursos superiores traz uma indagação quanto à característica do Programa, como política de educação superior. O PRONERA deve ser compreendido no âmbito das políticas focais, ou há diferenças na construção, na estratégia e na operacionalização dos cursos superiores executados pelo Programa, que o afastariam da lógica das políticas focalizadas, incluindo-o no âmbito das lutas pela real democratização do acesso à educação superior?

As políticas focais geram-se no bojo de um contexto econômico cuja intencionalidade maior é restringir o âmbito de atuação do Estado, extraíndo de sua competência funções consideradas vitais para uma perspectiva societária na qual prevaleça a igualdade e a justiça social. A concretização do direito à educação no contexto de profunda desigualdade material exige intervenção positiva do Estado para suprir essa condição. Exatamente pelo fato de os sujeitos do campo não terem historicamente garantido seu direito à educação é que se inscreve a necessidade de uma ação específica do Estado para o suprimento das demandas por esse direito. Note-se que a exigência da ação do Estado no âmbito da oferta da educação superior aos sujeitos do campo não ocorre sem forte pressão social destes. Depois de anos de ação coletiva organizada, resulta o alargamento do imaginário da sociedade acerca desses direitos e, conseqüentemente, de algumas ações do Estado no sentido de contemplá-los.

No entanto, deve-se atentar para o fato de que, no marco do capitalismo, toda política para a classe trabalhadora será sempre de compensação, embora possa favorecer em alguma

medida as demandas dessa classe. Nessa visão, apesar de ser legítima a reivindicação de que o Estado assuma os direitos sociais e humanos como universais, ao assumir a implementação das políticas focalizadas, os Movimentos Sociais do campo e as universidades correm o risco de reforçar a fragmentação de sujeitos, gerada pelas políticas específicas, criando um obstáculo à unificação das lutas sociais e ao avanço de uma práxis revolucionária.

Nesse sentido, é preciso dar atenção às contradições decorrentes das relações entre Estado e sociedade civil na práxis da Educação do Campo, discutindo-se, inclusive, sobre as próprias concepções de Estado que emergem dessa práxis. Enquanto alguns entendem que o Estado se define como instrumento de opressão de uma classe sobre a outra, outros afirmam que ele deve ser visto como espaço de conciliação entre as classes, de formação de consensos e de negociação de posições. Há, ainda, uma terceira posição, que entende o Estado como espaço de conflito de interesses, ou seja, nem simplesmente de consenso, nem apenas de opressão.

A partir daí, colocam-se as questões decorrentes da relação Estado/sociedade civil na práxis da Educação do Campo. A primeira observação é que não se pode esperar que os avanços no movimento da Educação do Campo estejam focados no âmbito do Estado. Nesse sentido, o Estado é entendido como reprodutor dos interesses da classe dominante e em relação de contraposição à sociedade civil. Por outro lado, na medida em que os protagonistas da sociedade civil se encontram dentro do Estado discutindo a Educação do Campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do Estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes.

Seria necessário, então, retomar Gramsci, considerando a possibilidade de que a sociedade civil organizada possa mudar a regra do jogo, criar uma contra-hegemonia. A ação política do movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado, visando conduzir a uma meta específica que é universalizar o direito à educação (não só para o campo), definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia, para que todos caibam na educação superior (universalização).

Uma crítica que sempre se faz ao movimento da Educação do Campo é: “por que só movimentos do campo?” Ainda não há condição para responder a esse desafio, porque as conquistas da Educação do Campo estão limitadas ao formato de programa (e não de política permanente), impedindo que elas incluam outros Movimentos Sociais.

No caso da Educação do Campo, é posta uma triangulação entre Estado, Movimentos Sociais e universidade, formando uma tríade indissociável. Embora seja positiva a diversidade de interpretações e concepções sobre Estado, sociedade e universidade, é preciso que se explicitem os conceitos, os limites e as possibilidades de cada posição. No que se refere à universidade, ela é muitas vezes entendida como um aparelho de Estado, pelo fato de que os cursos de prestígio e as elites estão nas universidades públicas, enquanto a classe trabalhadora está nas universidades particulares (70% das universidades são particulares; 30% são públicas).

Ressalva-se, por outro lado, que as conquistas da Educação do Campo acontecem na dimensão do conflito e das brechas dentro do Estado e da universidade pública. Dessa forma, pode-se também entender esta última a partir de suas contradições internas, porque ela não está ligada apenas ao Estado, mas também a forças sociais. A universidade não se reduz à condição

de um espaço apenas estatal, sendo mais aberta que o Estado à conflitualidade da sociedade e conferindo maior autonomia à crítica das políticas de Estado. Há, porém, o alerta de que não se deve confundir a universidade com os movimentos; estes têm suas especificidades, e a universidade não pode se fazer porta-voz deles, mas atuar numa relação de parceria.

Considerando a relação Estado/Movimentos Sociais, diz-se que a hegemonia da classe dominante não deve impedir que se atue por dentro do Estado. As políticas conquistadas fortalecem a luta dos movimentos, aumentam o grau de democratização e participação na gestão pública e não substituem a função do Estado. As políticas resultantes dessas ações podem ser interpretadas como a expressão dessa contradição entre os movimentos e o Estado. É preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de Estado, mas o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas.

Porém essa questão se desdobra no argumento de que disputar as políticas não implica permanecer dentro do Estado. Os movimentos podem pautar as políticas sem estar dentro do aparelho de Estado. É preciso compreender a configuração atual do Estado e avaliar o resultado das conquistas em termos de pontos de apoio para a luta social.

Avaliando as conquistas dos Movimentos Sociais em termos de políticas públicas de Educação do Campo, observa-se a dificuldade em alcançar transformações radicais. Constata-se que o espaço de luta por dentro do Estado é fruto das conjunturas de momento, e os resultados tendem a apresentar um caráter reformista. Os projetos do PRONERA na universidade tiveram que se adequar à lógica do financiamento do Estado e às imposições da lógica acadêmica. As condições de avaliação dos resultados ainda são frágeis; há aspectos que ainda não amadureceram minimamente e que, por isso, não podem ser avaliados agora.

Em relação ao conhecimento produzido a partir da presença dos Movimentos Sociais na universidade, por exemplo, pondera-se que a luta na universidade é de natureza epistemológica, e que as condições de produção de um conhecimento radicalmente transformador dependem de processos de luta que estão para além da universidade. A pesquisa e a formação estão atreladas a conjunturas que extrapolam a universidade. O poder, o direito e o conhecimento estão implicados na luta social.

Sobre a identidade dos docentes e dos pesquisadores que estão atuando na universidade pública no contexto da Educação do Campo e sua afinidade com os Movimentos Sociais, afirma-se a qualidade militante da atuação desses docentes, que contribuem para instrumentalizar a luta social e a formação de uma consciência política dentro da universidade. Há, nesse sentido a necessidade de se aumentar o grau de compreensão sobre o movimento da conjuntura, sobre a relação dos movimentos com o Estado, que é conflituada, e sobre as relações do Estado e da sociedade política com o grande capital.

5. Síntese das questões que desafiam a produção acadêmica para contribuir com o avanço das Políticas Públicas de Educação do Campo

Afirmção da gênese da Educação do Campo

Depois de dez anos de existência, o movimento da Educação do Campo se encontra em um momento de inquietação: a concepção de Educação do Campo está em disputa, assim como se encontra em disputa um projeto de sociedade que supere as contradições da lógica do capital, o que se coloca na Educação do Campo como a luta pela Reforma Agrária e contra o latifúndio no campo. Reafirmar a essência da concepção que foi gestada na luta dos Movimentos Sociais organizados significa compreender que o campo se transforma na relação com o agronegócio, e que isso promove a dinamização dos Movimentos Sociais; como consequência, o campo volta a existir como objeto de estudo na academia. Os conflitos dessa história influenciam as formas de organização do trabalho pedagógico e de produção do conhecimento nas universidades e na educação.

Este é um momento de síntese e de reafirmação da gênese desse movimento, ou seja, é um tempo de reafirmar a necessidade de contextualizar a práxis da Educação do Campo, a partir da existência de dois projetos de campo em conflito e disputa e seus impactos na organização dos trabalhadores do campo.

Teoria e ação política

A compreensão do significado político desse momento histórico inclui o que está acontecendo na universidade pública, com a presença dos movimentos, de um lado, e as políticas de reforma universitária do governo, de outro.

Aliando a visão teórica com o contexto político, é preciso ter clareza sobre a disputa teórica que a Educação do Campo traz para a academia, enfatizando o caráter revolucionário da teoria. A ocupação da universidade pública pelos movimentos tem de ser vista como luta por direitos e desafio teórico, não como concessão. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de lutar pela institucionalização dos cursos de Educação do Campo na universidade, superando o caráter de cursos especiais; buscando modificar as regras da universidade para que os cursos sejam incluídos no fluxo regular da instituição; articulando ensino-pesquisa-extensão.

No plano epistemológico, é preciso demarcar cada vez mais o território teórico em que a Educação do Campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligada à luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico. É fundamental o aprofundamento teórico que contribua para a compreensão das diferenças entre os projetos históricos em disputa e a importância da educação na construção desse projeto. Percebe-se a urgência de dar conta simultaneamente do imediato, do mediato e do longo prazo; de ter clareza sobre as questões que se colocam em cada nível e sobre suas mútuas interrelações. Impõe-se que

os cursos contribuam para que os sujeitos individuais e coletivos da classe trabalhadora produzam essa compreensão.

É posto também o desafio trazido pela postura militante dos pesquisadores da Educação do Campo, pela tensão entre militância, estudo e produção teórica: uma questão metodológica que tem consequências sobre a análise crítica de situações com as quais o pesquisador está ideologicamente envolvido. Nesse sentido, a Educação do Campo demarca posições ideológicas dentro da academia, explicitando a disputa de projetos de sociedade que normalmente fica encoberta na recusa positivista em admitir os inevitáveis pressupostos ideológicos de toda produção acadêmica. No sentido inverso, a postura militante traz o risco da indiferenciação entre o utópico e o teórico, o que expõe as pesquisas a sérios questionamentos epistemológicos.

Afirma-se também a importância de uma postura científica não dogmática, que estabeleça o diálogo do materialismo histórico e dialético com abordagens teórico-metodológicas compatíveis entre si e que contribuam para a compreensão das contradições no campo, sem perder as categorias marxistas fundamentais, como as de contradição e da totalidade, por exemplo.

Formação de educadores e construção de conhecimento

Na relação entre universidade e Movimentos Sociais, é preciso compreender melhor até que ponto a presença dos sujeitos do campo altera formas de organização e de cultura universitária, que diálogos, que práticas de gestão e que conflitos estão emergindo. Estaria a demanda por educação dos povos do campo contribuindo para que na universidade esteja em construção uma teoria pedagógica com compreensão ampliada da organização do trabalho pedagógico, para além da sala de aula? Como formar educadores avançando com o conhecimento político, organizativo e revolucionário?

O trabalho formativo por meio da pesquisa exige o fortalecimento da rede de pesquisadores em Educação do Campo nas universidades, de modo que seja possível dar reforço metodológico às pesquisas; buscar meios de socializar e discutir seus pressupostos; reconhecer a diversidade de caminhos, concepções, histórias e formas de militância, para construir uma diferença legítima no campo acadêmico, como uma metodologia diferenciada que alia militância à produção teórica.

A intencionalidade de romper com a lógica científica positivista, já que o conhecimento demandado no vínculo teoria/ação política é de natureza eminentemente prático, impõe um novo modo de construção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso enfrentar a tensão existente entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos sujeitos do campo, a partir de uma visão objetiva sobre quem está produzindo conhecimento na educação superior (que sujeitos, nos cursos e na pesquisa) e como os sujeitos se apropriam e reorganizam o conhecimento. Não se trata de traduzir o pensamento do outro na linguagem científica; não se trata apenas de valorizar e respeitar; são diferentes dimensões de construção do real que passam por linguagens e práticas diferenciadas; são sujeitos com militâncias e perspectivas de vida diferenciadas.

É indispensável à prática de pesquisa na Educação do Campo considerar o conhecimento produzido no modo de vida dos povos do campo e na práxis dos Movimentos Sociais. O confronto entre os projetos de sociedade exige que os trabalhadores não apenas dominem o conhecimento da ciência, mas que não abandonem outras referências de produção de conhecimento construídas nas próprias práticas e lutas sociais. Em relação à formação por áreas, por exemplo, o desafio é evitar a fragmentação sem diluir as referências das disciplinas e das áreas, e sem perder a referência às demandas e aos desafios que emergem na vivência dos sujeitos dessa formação.

Relação Estado/sociedade e políticas de educação

Identificam-se lacunas nas concepções sobre políticas públicas e sobre as pautas futuras de pesquisa sobre Educação do Campo. Constata-se que ainda não se produziu um estado da arte das pesquisas que possa servir de referência para identificar possibilidades estratégicas de influência sobre as políticas de Educação do Campo. Pode-se, no entanto, concluir sobre a necessidade de aprofundar o estudo das relações Estado/sociedade/universidade, tendo em vista que até hoje ainda é precário o reconhecimento da educação como direito dos povos do campo.

Uma questão geral que se coloca a partir do debate realizado diz respeito ao modo de inserção da Educação do Campo nas políticas de educação superior e à superação da condição de política focal, ou de falsa inclusão social. É necessário discutir as políticas de educação superior para os povos do campo dentro de uma visão mais geral das políticas vigentes, o que implica articular as políticas de Educação do Campo com outras políticas de Estado, relacionadas com a Reforma Agrária e o mercado de trabalho, articulando também os cursos de formação superior com a educação básica. Além disso, é preciso estabelecer a institucionalidade da Educação do Campo nas universidades e garantir a continuidade do financiamento da educação superior.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Antônia de Souza*

Sonia Aparecida Branco Beltrame**

Introdução

Depois de um ano da realização do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, fomos desafiadas a escrever sobre as reflexões presentes no Círculo de Produção de Conhecimento Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, que não tiveram maior ênfase nos registros do grupo. O desafio reside na recuperação do diálogo estabelecido naquele momento e na elaboração de ideias ou interrogações que possam acrescentar algo ao debate.

O Encontro possibilitou, entre outras coisas, perceber os caminhos que têm percorrido os Movimentos Sociais do campo. Suas experiências vêm marcadas pela decisão de transformar as relações de exclusão no campo. Os relatos dos pesquisadores evidenciaram o envolvimento desses movimentos com a educação nas suas diversas formas de manifestação, quer sejam nos processos de escolarização, quer sejam na busca por direitos por parte das populações que ali vivem e trabalham.

Escrever sobre o Encontro é uma tarefa difícil pelo curto espaço neste volume, porém é muito agradável à medida que nos possibilita revisitar um local público de debates, embates, mas principalmente de encontros solidários e reveladores de uma identidade comum entre aqueles que se dedicam à Educação do Campo. É a identidade marcada pela participação na luta social e pela dedicação pessoal e profissional às experiências educativas construídas na prática coletiva.

Nossa reflexão se encaminhará em direção a três pontos: inicialmente, abordaremos os Movimentos Sociais e as inquietações geradas pelas práticas educativas no campo e o trabalho dos pesquisadores. Num segundo ponto, a ênfase será na prática social, como práxis criadora de novas relações e de desafios nas lutas políticas no campo. Por fim, teceremos considerações acerca das Políticas Públicas implementadas junto aos povos do campo, com o propósito de problematizar o conceito de *Política Pública*, em suas faces técnica e participativa.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordena grupo de pesquisa sobre prática educativa e Movimentos Sociais do campo. maria.antonio@pq.cnpq.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). soniabel@terra.com.br

Os Movimentos Sociais do campo e os desafios da pesquisa

As ações desenvolvidas pelos Movimentos Sociais do campo evidenciam a construção de um processo social, político e cultural que cria identidade coletiva ao movimento, revelando os interesses comuns dos grupos populares do meio rural. Essa dinâmica produz um conhecimento referendado na inserção dos movimentos na sociedade, mediado pelos princípios de solidariedade compartilhados pelos sujeitos do campo. Dessas ações emergem experiências que se transformam em conhecimentos fundamentais, em suas demandas por transformações sociais. Os estudos de Arroyo indicam essa direção:

Os Movimentos Sociais vêm produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, sobre concepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social. Produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de Reforma Agrária etc. (ARROYO, 2007, p. 35).

As formas de organização desses sujeitos, sua dinâmica interna e seus projetos de sociabilidade ensejam uma geração significativa de novas formas de produção da vida e de trabalho com a terra. Nesse sentido, esses coletivos também propõem novos desafios, novos valores, novas concepções de acesso e de produção de conhecimento. “Os coletivos populares organizados não demandam apenas o direito ao conhecimento acumulado, demandam ser reconhecidos sujeitos de produção de conhecimentos, valores, concepções de mundo, de ser humano” (ARROYO, 2007, p. 35).

Nessa direção encaminha-se a importância da pesquisa como elemento aglutinador das experiências dos Movimentos Sociais, ou seja, à medida que suas práticas possibilitam a produção de conhecimentos, a ciência passa a ser vista de outra maneira. É ressignificada pelo direito que os trabalhadores têm de se afirmarem como corresponsáveis pela sua elaboração e não apenas por acessarem aos seus resultados.

Os grupos populares oferecem seus saberes como elementos de referência para a pesquisa. Concordamos com Freire quando afirma que

a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa,

educar e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar ou educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1983, p. 36)

Nos debates entre os pesquisadores, ficou evidente a necessidade da pesquisa como elaboração das experiências desses grupos, notadamente dos Movimentos Sociais do campo. Nos estudos de Ilse Scherer-Warren, a autora afirma que:

Os Movimentos Sociais no campo, entre esses o caso emblemático do MST, mas também os movimentos contra as barragens, da economia solidária, quilombolas, seringueiros, indígenas, ribeirinhos e muitos outros são laboratórios de vivência que nos permitem pensar sobre as necessidades pedagógicas para uma Educação do Campo (SCHERER-WARREN, 2006, p. 120).

Portanto, pensar a Educação do Campo significa evidenciar as práticas de sujeitos coletivos que educam e são educados cotidianamente num contexto complexo de relações econômicas sociais e políticas.

É a trajetória desses sujeitos que constitui o material empírico dos pesquisadores da Educação do Campo, que, por sua vez, também são sujeitos centrais na luta social da Educação do Campo. Estão imbricados nesse processo diversos níveis de conhecimento, desde os saberes produzidos nas práticas sociais do campo até aqueles elaborados cientificamente no universo acadêmico. Isso ficou evidente nos dias de debates, durante o Encontro em que a temática da educação das populações do campo apareceu sob diversas perspectivas teóricas.

É possível perceber nos escritos do evento que a Educação do Campo ganha uma multiplicidade de sentidos: como espaço de escolarização de crianças e de adultos; como luta social e emancipação humana; como espaço de transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo; como espaço de resistência aos processos de exclusão dos sujeitos do campo, entre outros. Porém todos esses caminhos apontam na direção de um processo de emancipação da classe trabalhadora, buscando a formação de sujeitos críticos da sociedade.

É possível afirmar que avançamos na direção da construção de um percurso teórico que nos leve a compreender o que estamos chamando de Educação do Campo, mas ainda temos que continuar trilhando esse caminho de construção, solidificando esse conceito, referendados nas práticas dos Movimentos Sociais do campo. Nossa construção será tanto mais sólida quanto mais estivermos próximos das práticas dos sujeitos coletivos, garantindo, assim, que nossas pesquisas não “enviesem” a realidade. Recorremos a Frigotto para nos ajudar a enfatizar essa preocupação:

Trata-se, primeiro, de perguntarmos: qual o sentido “necessário” e prático das investigações que fazemos nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte da nossa vida? (FRIGOTTO, 2008, p. 83).

O alerta dado pelo autor pode nos acompanhar em nossas reflexões sobre as pesquisas com os Movimentos Sociais do campo, uma vez que os sujeitos desse meio nos desafiam cotidianamente a produzir um conhecimento socialmente comprometido com suas lutas, mas nem por isso descolado da função social do conhecimento científico. Afinal, a teoria é produto de uma prática social histórica, que resulta de processos que envolvem os sujeitos dessas práticas, que por sua vez a validam ou não, que possibilitam novas construções *práticas*.

Educação do Campo como *práxis* criadora

Como emerge a Educação do Campo? Como uma atividade? Não meramente, pois a sua gênese é dada pela necessidade de transformar a escola pública existente no campo e nesse sentido ela é *práxis*. A sua gênese também é dada pela necessidade de transformar as relações sociais e de poder que marcam o campo brasileiro. Em síntese, a gênese da Educação do Campo é fruto da denúncia de processos de exclusão – da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva, categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

A realidade social é vivida e construída pelos sujeitos coletivos. Essa vivência possibilita um fazer científico com sentido político transformador, na academia e no Movimento Social. Talvez seja por isso que a primeira questão posta no coletivo de produção dizia respeito à epistemologia acerca da Educação do Campo.

Questionava-se como os conhecimentos são construídos na Educação do Campo. Qual é o ponto de partida? É a luta de classes? É a cultura? É o ator coletivo? É o sujeito histórico? Quem constrói conhecimentos? Com qual propósito? No interior de qual projeto político?

No debate coletivo do CPC, predominou a valorização da luta de classes e do compromisso da Educação do Campo com um projeto de transformação social, portanto, vinculada ao materialismo histórico-dialético. Mas, em alguns momentos, houve a defesa de que as pesquisas elaboradas com referenciais teóricos não vinculados ao materialismo histórico-dialético não sejam desprezadas. Ou seja, pode haver espaço para a pluralidade analítica, que enriquecerá a produção

do conhecimento e, conseqüentemente, as práticas educativas em desenvolvimento junto aos povos do campo na conjuntura atual.

Ficou evidente que os conceitos de Movimento Social e de Educação do Campo foram problematizados sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, mas a dinâmica societária muitas vezes nos desafia a outras interrogações, análises e posicionamentos teóricos. Questionamo-nos: é possível dar atenção à produção científica acerca das práticas educativas no campo, independentemente do enfoque teórico-metodológico? Certo sectarismo teórico não poderá levar ao empobrecimento das reflexões e das práticas? E poderá, ao mesmo tempo, excluir do debate teórico-prático pesquisadores vinculados também a Movimentos Sociais com potencial para dar impulso à luta da Educação do Campo.

Existem várias pesquisas que se fundamentam no ideário de Boaventura de Sousa Santos, de Pierre Bourdieu, de Raymond Williams, entre outros, que podem acrescentar interrogações acerca da cultura dos povos do campo. Outros estudos dão atenção às Políticas Públicas e à sociedade civil, fazendo uso de referenciais teóricos que vão de Antonio Gramsci a Jürgen Habermas. O que eles acrescentam à Educação do Campo, desses lugares teóricos distintos? Valorizar a produção científica, mediante a identificação do rigor teórico e do vínculo social, é fundamental para o avanço da Educação do Campo.

Dessa forma, ao mesmo tempo que registramos a presença de preocupação quanto à epistemologia em relação à Educação do Campo, destacamos que o momento é fecundo para agregar pesquisadores que partilham matrizes teóricas diferentes, na luta da Educação do Campo, sem perder o horizonte da empreitada: emancipação humana e transformação social.

E a escola pública? Notamos que foi pouco debatida no coletivo. Ela está no cerne da Educação do Campo, embora esta não se restrinja ao mundo escolar. Afinal, qual é a concepção de educação e de escola pública predominante no movimento da Educação do Campo?

Como analisar a escola pública, no contexto da luta pela Educação do Campo? Um cuidado é imprescindível: a Educação do Campo integra a escola pública, embora não se reduza a ela. A Educação do Campo integra e desafia a escola pública tal qual organizada historicamente. Desafia o ritual homogêneo e fragmentado da organização do trabalho pedagógico.

A escola pública foi construída mediante política governamental orientada por técnicos da educação. A Educação do Campo emerge da *práxis*, que provoca a política governamental e possibilita novas experiências de gestão e de trabalho pedagógico na escola. Entretanto, cabe perguntar se a Educação do Campo *não está ignorando* experiências escolares e não escolares, que poderiam potencializá-la, em nome da transformação social, em oposição à conservação.

Afinal, o campo é movido por trabalhadores organizados politicamente e por outros cuja organização política é primitiva ou nem existe. A questão é: agregar as experiências que envolvem tais trabalhadores ou ignorá-las? Parece-nos que essa interrogação está posta nos projetos governamentais oriundos das lutas dos Movimentos Sociais, da mesma forma que a opção epistemológica desafia os pesquisadores.

Há uma prática coletiva em andamento no País, que busca a transformação social. Mas ela localiza-se nas relações com o Estado e suas instâncias governamentais essencialmente capitalistas.

Essa indagação nos remete à categoria *contradição*, no que tange ao emprego das palavras. Ou seja, como discute Ribeiro (2007), ao destacar que há a presença da educação rural ao lado da Educação do Campo no Brasil, sendo a primeira identificada pela escolarização elementar historicamente oferecida aos filhos de agricultores e a segunda oriunda das lutas dos movimentos populares. Outra contradição destacada pela autora é a presença de movimentos de cunho transformador ao lado de movimentos que lutam pela retroação ou pela conservação da ordem vigente. E uma terceira contradição é visível na Educação Popular. A autora afirma que:

Do mesmo modo que a expressão campo remete às lutas históricas do campesinato, educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, realizam e sistematizam experiências de Educação Popular (2007, p. 155).

O que se nota é que a realidade social, contraditória, tem gerado desafios aos pesquisadores, pois, de um lado, ela revela a contradição oriunda das relações de classe. De outro, a realidade social nos mostra a riqueza de experiências, seja na escola ou fora dela. São experiências que, às vezes, indicam conformismo e, outras vezes, indicam resistência, criação de alternativas para sobrevivência.

Tratando-se de pensar a escola pública e a Educação do Campo como práxis criadoras, cabem algumas interrogações no que concerne ao posicionamento do pesquisador, do professor, do sujeito que integra os projetos governamentais, as experiências da Educação do Campo, a saber:

- O pesquisador, ciente da contradição social, toma como ponto de partida a classe social, mas, no decorrer da caminhada, ele busca referenciais da ação social, do culturalismo, das representações etc., para compreender relações e significados que se passam no mundo da vida, das falas, das produções culturais, do silêncio, da resistência, da criação etc.?
- O pesquisador toma como ponto de partida que o Movimento Social que gera a Educação do Campo é transformador? Dessa perspectiva, sua opção produz pesquisa participante e pesquisa-ação?
- O pesquisador toma como ponto de partida que o Movimento Social, em si, é um princípio educativo. E, dessa perspectiva, ele adota posturas coletivas na produção do conhecimento? Aproveitamos para lembrar um conto de Edgar Allan Poe, “Descida Maelström”:

Certo dia, três irmãos saíram para pescar. Avançaram mar adentro e se aproximaram de um temeroso redemoinho no mar. Um dos irmãos se desesperou e caiu no mar. O outro ficou gritando socorro e desesperado no barco, ao lado do terceiro irmão, que olhava ao longe. Em pouco tempo, o segundo irmão estava afundando no mar. O terceiro, que olhava ao longe, percebeu que todos os objetos de forma cilíndrica tendiam a não afundar. Agarrou-se num barril... foi o único que se salvou. Por quê? *Porque conseguiu tomar distanciamento do caso, com sabedoria, distinguir uma saída para uma situação de difícil solução.*

Essa situação nos leva a indagar se não estamos muito presos às singularidades da Educação do Campo, à sua gênese no final da década de 1990, aos projetos governamentais oriundos das lutas sociais. O que a realidade social nos mostra? As fragilidades historicamente questionadas da educação dos povos do campo foram superadas? Quais desafios persistem? Os projetos em desenvolvimento dão conta da luta social empreendida pela Educação do Campo? O próprio grupo CPC 4 demonstrou que o Estado vem dando outro direcionamento aos programas, denunciou a morosidade no repasse das verbas, a fragmentação do processo pedagógico, entre outros elementos. Dessa forma, a dinâmica nesses projetos conquistados pelos Movimentos Sociais tem mostrado que a Educação do Campo caminha para a transformação social ou para a “acomodação social”?

Qual política orienta a Educação do Campo?

A política foi um conceito rapidamente abordado no CPC 4; entretanto, ao relatar as experiências vinculadas ao Pronera, por exemplo, o grupo estava a questionar os limites da política no Estado classista. Discutir qual é a política que se defende e qual é a política que incomoda é necessário para compreender um pouco mais sobre os Movimentos Sociais do campo e a Educação do Campo.

Nogueira (2001, p. 56) chama a atenção para três políticas: a política dos políticos, cujo “terreno próprio é o do realismo ou pragmatismo político, no qual um certo tipo de cálculo e de frieza se superpõe à fantasia e à opinião. Uma de suas máximas poderia ser: ‘não se faz política sem vítimas’”.

A política dos cidadãos, que

prevê uma entrega apaixonada e categórica às possibilidades da política: aceita plenamente a ideia de que a política pode nos ajudar a ir além com algum critério e sem muitos sofrimentos coletivos ou individuais. Seu protagonismo é muito mais o grupo, o partido, o movimento, a massa, do que a personalidade talentosa [...] (p.59).

O autor afirma ainda que na política dos cidadãos o talento e as virtudes das lideranças pessoais expressivas têm peso fundamental. É na política dos cidadãos que prevalece o debate público e a participação democrática.

A política dos técnicos, que “se apoia numa hipervalorização da técnica, da gestão e da administração sobre o governar, articular o participar, o discutir” (p. 63).

Para o autor,

uma efetiva reforma da política, portanto, só poderá resultar da fusão de sujeitos sociais, projetos e recursos institucionais [...] o seu eixo está constituído pelo empenho em construir instituições, práticas e valores que juntem Estado e sociedade, política e cidadania, técnica e cultura [...] tudo ficou na dependência de que surjam e se multipliquem os espaços sociais em que possam nascer e se reforçar novas formas de solidariedade, cooperação e participação democrática (NOGUEIRA, 2001, p. 79).

Talvez aí resida a concepção de política que norteia a Educação do Campo, ou seja, a política do movimento, do grupo, da prática coletiva. No CPC, um pesquisador afirmou que aquilo que os Movimentos Sociais defendem como política não é o que o Estado defende. Por exemplo, a Política Pública demandada, pensada, proposta pelos Movimentos Sociais, quando chega ao Estado é transformada. Defende-se que a política tenha a forma e o conteúdo que os Movimentos Sociais desejam. É nesse sentido que Nogueira (2001) nos auxilia a pensar que a reforma da política e a própria reforma do Estado dependem da ampliação dos espaços sociais, da força política desses espaços e dos sujeitos que o compõem.

Podemos nos perguntar: são duas políticas que norteiam a Educação do Campo? A política dos movimentos e a política do Estado? Onde elas se encontram? Alguns dirão que é preciso radicalizar o debate, a ação e o enfrentamento. Outros dirão que é preciso dialogar, ampliar a esfera pública. O que fazer? Como diria Marx, a “luta continua” e, nesse sentido, há que se adentrar cada vez mais o Estado e as instâncias governamentais com o intuito de se fazer dos movimentos reformistas uma caminhada em direção a movimentos revolucionários, que buscam modificar a estrutura da sociedade.

O que se salienta é que a realidade social discutida no coletivo é vivida e pensada pelos sujeitos nele presentes. São as histórias de vida que se encontram na produção de conhecimentos no interior da luta social. A pesquisa que se produz em Educação do Campo é fruto da práxis, tal como definida por Vásquez. A prática é atividade, entretanto, a práxis é mais do que atividade, do que fazer. Ela, quando articulada a uma necessidade, torna-se práxis criadora, atividade vivida, pensada e transformadora.

Para finalizar este texto, remetemos nosso pensamento à categoria *experiência*, tal como definida por Edward Paul Thompson (1981, p. 189), pois ela pode ser um começo para o repensar da Educação do Campo, dos Movimentos Sociais, das políticas públicas e da valorização das pesquisas construídas nos diversos coletivos existentes nas universidades e nos Movimentos Sociais – coletivos que integram pessoas com histórias comuns, com singularidades e, especialmente, que defendem e praticam a utopia da transformação – utopia compreendida como o lugar desejável (não como o lugar impossível), que está por vir e que depende da prática social voltada para o futuro.

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento, de seus procedimentos, ou [...] como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores, ou [...] na arte ou nas convicções religiosas (1981, p. 194).

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Movimentos Sociais e o conhecimento: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. *Cadernos do Iterra*, Veranópolis-RS, ano VII, n. 14, p. 35-43, nov. 2007.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 36-49.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-90.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Em defesa da política*. São Paulo: Senac, 2001.
- POE, Edgar Allan. *Ficção completa, poesia & ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A, 1997. p. 873-887. Biblioteca Universal.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 153-169.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Para uma metodologia de pesquisa dos Movimentos Sociais e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 117-132.
- THOMPSON, Edward Paul. *A miséria da teoria*. São Paulo: Zahar, 1981.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO

Gema Galgani¹
S. L. Esmeraldo/UFC²
Maria Inês Casimiro Escobar/UFC³
José Levi Furtado⁴
Nicolas Fabre⁵

Introdução

O II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado de forma concomitante com o II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, introduz o tema Políticas de Educação Profissional no Campo, a ser tratado no Círculo de Produção de Conhecimento (CPC 5), diante da necessidade de: produzir conhecimentos sobre o modelo de educação tecnológica na área das ciências agrárias e agrícolas, potencializar debates que acolham novos paradigmas para refletir sobre os desafios da questão agrícola e agrária brasileira, compreender o caráter da ação política de sujeitos do campo e identificar a natureza da intervenção governamental através de políticas públicas.

Nesse sentido, a ementa proposta para o CPC 5 apresenta esses conteúdos como indicadores de diálogo que propiciam a construção preliminar de um Estado da Arte sobre Políticas de Educação Profissional no Campo.

No Encontro, são apresentados trabalhos que trazem como locus de pesquisa⁶ o

¹ Professora do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora Estadual do Programa Residência Agrária (UFC). Membro da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira).

² Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus Cariri. Integrante do Observatório de Educação, do Programa Residência Agrária da UFC.

⁴ Participa do Programa de Mestrado e Doutorado em Geografia na Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema), do Observatório de Educação do Campo, do Programa Residência Agrária da UFC.

⁵ Doutorando em Sistemas Agrários e Desenvolvimento Rural (Institut National Agronomique de Paris-Grignon (INAPG, França). Coordenador de Estudos e Pesquisas do Instituto Agropolos do Ceará e assessor de Agroecologia da Secretaria do Desenvolvimento Agrário do Estado do Ceará (SDA). Colaborador externo do Programa Residência Agrária do Ceará

⁶ Da região Nordeste foram enviados cinco trabalhos: dois de concludentes e orientadoras do Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo, oferecido pelo Programa Residência Agrária da UFC; um de autores e especialistas de curso de mesmo nome, oferecido pelo Programa Residência Agrária da UFPB – Campus de Bananeiras; um de professor e mestranda da UFRP; e um de professora e bolsistas da UFS. Da região Norte, um de profissional da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Da região Sudeste, inscrevem-se três trabalhos: um de mestranda da UFMG, em co-autoria com o orientador; outro, de ex-aluno de mestrado da UFRJ; e o terceiro, de uma mestranda, sua orientadora e co-orientadora, da UFRJ. Da região Sul, inscrevem-se dois trabalhos: um com dois autores da UTFPR e outro com duas autoras da UFSM, alunas do Curso de Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo.

Programa Residência Agrária (PRA), as Escolas Agrotécnicas, a Escola Família Agrícola, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e, ainda, a análise teórica do conceito de Educação do Campo. Os sujeitos estudados são família e estudantes das ciências agrárias, os quais estão claramente situados nos textos, embora, na maioria dos trabalhos, sejam tratados como “objetos” de estudo. Poucas pesquisas utilizam-se da metodologia da pesquisa-ação, que implica a participação direta desses sujeitos no processo de coleta e de análise da pesquisa. Os textos apresentam fundamentação teórica, descrição da metodologia, instrumentos de coleta de dados e análise dos resultados, mas observa-se que a construção textual é ainda academicista e tradicional e se materializa na separação entre fundamentação teórica, apresentação, reflexão sobre a realidade estudada e resultados.

A apresentação da teoria descolada dos dados da realidade aponta para fragilidades na concepção do sentido da teoria como instrumento a ser apropriado para explicar o real. Essa relação é tratada por Bourdieu (1989, p. 24) ao afirmar que

A divisão teoria/metodologia constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos). Penso que se deve recusar completamente essa divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações.

Cuidados relacionados a escolhas teóricas e metodológicas são fundamentais para garantir o rigor no uso das técnicas de pesquisa, para a escrita científica, para a análise a ser feita de forma contextualizada, para pensar o “objeto de estudo” numa nova condição que os considere sujeitos e produtores de conhecimentos e os trate de forma relacional, ou seja, num contexto de relações de caráter econômico, social, técnico e político.

Tendências temáticas identificadas

Os trabalhos apresentados estão organizados em torno de duas temáticas:

- a) Processos Formativos Emancipatórios, que traz análises da pesquisa, do currículo, das metodologias adotadas nos cursos técnicos e da metodologia da alternância, do trabalho como princípio educativo, do projeto político pedagógico e
- b) Novas Territorialidades associadas à Formação dos Técnicos, que faz reflexões sobre desenvolvimento rural, agroecologia, extensão rural, economia solidária, valorização do camponês, industrialização da agricultura e valores tecnicistas.

Processos formativos emancipatórios

A Educação Profissional do Campo é abordada nos trabalhos como construção teórica e como processo formativo em diversas dimensões. Como conceito em construção, observa-se que constitui espaço de disputa política e ideológica, que envolve não só a questão dos conflitos sociais existentes no campo, mas a educação num aspecto mais amplo, de garantia de igualdade de acesso aos direitos fundamentais para a classe trabalhadora, como forma de assegurar a emancipação dos trabalhadores como seres humanos.

A relação entre paradigmas não se dá de forma pacífica. Há, sim, vários processos e movimentos que produzem territórios e fronteiras entre os campos disciplinares, que são reflexos da dominação político-ideológica do modelo de desenvolvimento hegemônico. No entanto, a concepção de escola como elemento emancipatório requer envolvimento, pertencimento, identidade, sentimento, mudança de valores, hábitos e costumes que produzam outra cultura.

A escola e os sujeitos que nela atuam (educadores e educandos) não são passivos em relação aos objetivos do mercado e às ações do Estado. Assim, os cursos de Educação Profissional buscam atender às demandas do projeto de desenvolvimento e de hegemonização do capitalismo no espaço agrário brasileiro, objetivando contemplar as demandas do agronegócio, sem o envolvimento propositivo dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e o reconhecimento de seus interesses.

Fica evidenciado que o embate por mudanças no interior das escolas se dá porque a luta de classe está presente no cotidiano das escolas, e esta contribui para avanços, conquistas, interações, na perspectiva da superação da racionalidade modernizante em que a técnica se torna dominante em detrimento da formação.

A realidade agrária e agrícola não é homogênea, e suas contradições e tensões afloram na escola, na qual têm lugar movimentos de resistência e de construção/reconstrução de hegemonia, ocultos ou manifestos, constituindo-se, a partir daí, desafios para a Educação Profissional do Campo, que almeja alcançar uma formação que atenda aos interesses e às necessidades dos trabalhadores camponeses.

O artigo “Educação Profissional do Campo: uma construção conceitual, política e ideológica” apresenta a ideia de que, ao pensar os processos pedagógicos da Educação do Campo, é preciso ter presente o público – os povos do campo, com suas especificidades de pequenos agricultores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, sem terra etc. Esse povo é portador de especificidades/particularidades que não podem/devem ser esquecidas, mas, por outro lado, também não se pode esquecer que eles estão inseridos numa universalidade que tem a sociedade capitalista como base.

Como processo formativo, está salientada em alguns artigos a importância do princípio educativo do trabalho, não considerado apenas uma metodologia a ser desenvolvida, mas uma prática a ser vivenciada. Constata-se, em experiências descritas em cursos vinculados ao MST, que se busca construir um novo paradigma de sociedade, no qual a centralidade esteja no trabalho

concreto, voltado para a garantia das necessidades de todas as dimensões da vida humana, e não apenas para o mercado, e para a formação humana, com base na dimensão cultural e social, de um sujeito integral, com capacidade crítica e de reflexão.

A maneira como as escolas têm trabalhado, como comunidades humanas, é no intuito de abrir, ampliar, construir espaços nas instituições não só legais, oficiais, mas na vida social cotidiana, para criar bases materiais e imateriais de produção e de reprodução, estruturando e fortalecendo as relações sociais que possibilitem o acesso às instancias de poder e à participação nas decisões. Essa construção levará ao rompimento com as ideologias dominantes, que são enganadoras das classes subalternas e encobrem, mascaram, o real, objetivando ocultar a exploração e legitimar as estruturas vigentes.

Nesse sentido, as especificidades das experiências formativas no âmbito das EFAs, das Escolas Agrotécnicas, das Ciências Agrárias e do Programa Residência Agrária trazem as diversas dimensões da construção político-pedagógica dos cursos, como a pesquisa, a Pedagogia da Alternância – o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, a estratégia metodológica, o projeto político-pedagógico e também o trabalho como princípio formativo e fundamento das novas relações socioespaciais e socioterritoriais.

No artigo “A pesquisa como princípio científico e educativo no ensino da produção animal: efeito da lactação sobre a eficiência reprodutiva de fêmeas bovinas de corte”, destacam-se o acentuado “vácuo” existente entre a produção do conhecimento (restrito, em geral, às Universidades e aos Centros de Pesquisa) e a aplicação – reprodutivista – desse conhecimento (papel histórico das escolas técnicas), restando aos estudantes do ensino técnico agrícola, via de regra, uma formação acrítica e desvinculada da gênese do conhecimento que lhes é transmitido.

Pesquisas com essa lógica remetem à discussão sobre o caráter das escolas, tradicionalmente concebidas segundo a ótica dualista da desvinculação entre ensino básico e ensino técnico, que enfrentam, assim, profundas limitações que as impedem de promover a efetiva ligação entre a geração, a aplicação e a integração dos diferentes saberes, proporcionando uma educação fragmentada e classificada, por Paulo Freire como “educação bancária”. Entre essas limitações, podem ser citadas aquelas decorrentes dos históricos institucionais, geralmente vinculados às pedagogias reprodutivistas; a inadequada qualificação dos docentes, que, na maioria das vezes, não possuem a formação necessária às especificidades do ensino técnico agrícola; e a adoção de metodologias “transferidas” de escolas de outras naturezas e, por isso, com outras especificidades.

Sabe-se que as técnicas são reproduzidas tanto por instituições estatais como particulares, porém prevalece o ensino público, embora as empresas tenham e continuem contribuindo intensamente para o fortalecimento do mercado indutor de tecnologias. Essas instituições são, na essência, produtoras, reprodutoras e propagadoras de modelos alienantes das mentes dos trabalhadores do campo. Por essa razão, há necessidade de formação crítica aos modelos mecanicistas, que tornam as vacas, as aves e os trabalhadores em peças das fábricas do agronegócio.

O conceito de Educação do Campo é apropriado pelos autores que conhecem e atuam nos cursos do PRONERA. A concepção é trazida e se faz como construção de um espaço educativo de natureza política e emancipatória para os povos do campo. Nesses autores, a Educação do Campo articula pesquisa e as demandas dos sujeitos, visualiza estratégias entre parceiros para a construção e a avaliação de políticas públicas e questiona a formação tradicional do trabalho para o mercado. Mesmo sendo espaço e território eminentemente capitalista, surgem no interior das lutas institucionais os territórios demarcados pelos povos do campo.

Novas territorialidades associadas à formação dos técnicos

Há, no conjunto, trabalhos que contextualizam o objeto de estudo, apresentando os pressupostos teóricos que alimentam os debates sobre a vida agrária nacional: *o novo mundo rural*, que dá sustentação aos processos de ensino, pesquisa e extensão, que garantem a modernização “dolorosa”. Como contraponto, há os que discutem a “face dialética do processo de reprodução do capital no campo”, buscando compreender as resistências e os avanços das formas não capitalistas que estão territorializadas e se territorializando, apesar da força dos poderes hegemônicos do capital nacional e internacional. Nesse sentido, trazem à tona o debate sobre como a educação técnica é capaz de enfrentar a lógica estabelecida ou de reproduzi-la.

Também são feitas análises retrospectivas e atuais dos programas de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) e de Assessoria Técnica Social e Ambiental à Reforma Agrária (Ates), desenvolvidos pelo MDA/Incrá, para fundamentar a necessidade da formação de profissionais oriundos das áreas das ciências agrárias em novas bases, que considerem a atuação pedagógica, humanística, política e técnica, voltada para a transição agroecológica.

O Programa de Ates é apresentado segundo a visão e as dimensões de desenvolvimento, em relação com o Programa Residência Agrária e as atividades realizadas pelos técnicos de Ates nos assentamentos. Essa leitura teórica aponta para as ações ainda limitadas em sua abrangência e formação pedagógica do caráter educativo dos técnicos de Ates e propõe a apropriação das bases paradigmáticas da Educação do Campo, que se diferencia da educação rural.

A tendência é se promover a discussão sobre espaços e territórios em construção, consolidados ou em transformação, sendo então a base para o entendimento de como a educação técnica profissional contribui para os processos de territorialização.

O embate teórico-metodológico que ocorre no espaço acadêmico e a transposição para os territórios agrários e agrícolas capitalistas e camponeses são evidenciados na práxis, porque o positivismo reproduz a ordem estabelecida usando as técnicas devastadoras do meio ambiente, enquanto a dialética faz a crítica e tenta mostrar que os recursos científicos, técnicos e a natureza devem estar a serviço da humanidade, sem a eliminação das lutas de classes.

O debate sobre as concepções teóricas e analíticas, como o positivismo e o marxismo, é trazido para explicitar como essas concepções, mediante a educação técnica, se reproduzem,

garantido o *status quo* da modernização agropecuária. O positivismo reafirma, consolida, o modelo convencional.

A concepção do materialismo histórico-dialético é trazida para abrir o debate sobre a formação dos técnicos e como estes contribuem para reprodução das territorialidades, tendo como referência a participação, a emancipação e a identidade dos sujeitos sociais que atuam no mundo rural. No entanto, cabe evidenciar que o uso da ciência e das técnicas pelos socialistas soviéticos foi devastador para a natureza. Portanto, o que se está propondo são novos caminhos com outras utopias.

Daí a relação entre conceitos como economia solidária, extensão rural e agroecologia, que, nos trabalhos apresentados, não trazem embasamento teórico e requerem construção e revisão teóricas consistentes, que permitam consolidar pensamentos e práxis.

Há raciocínios que defendem uma visão teórico-crítica que dê consistência à concepção ideológica e política de transformação efetiva. Essa ideia se encontra em reflexões sobre a fragilidade da construção da teoria do conhecimento e a aplicação prática dos cursos, entre o idealizado e o realizado. O embate se reflete no compromisso político dos estudantes que buscam superar a formação obtida.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: Difel, 1989.

MOLINA et al. *Por uma Educação Básica do Campo*. Memória. v. 1. Brasília: Ed. UnB, 1999.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). *Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/Setec*. Brasília, 2007. (Mimeo).



PARTE III
MESAS-REDONDAS

Mesa-Redonda 1

**O Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo no Brasil:
10 Anos de Construção de Novos Paradigmas**

A decorative white wavy line that starts from the left edge of the page and curves downwards and to the right, ending near the bottom right corner. It has a soft, organic feel, resembling a ribbon or a stylized wave.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO*

Roseli Salete Caldart**

O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos. LEANDRO KONDER, 2003.

Discutir sobre a Educação do Campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.

É momento de perguntar, passados 10 anos desse “batismo”: que objeto de estudo, de práticas, de política é esse que atende pelo nome de “Educação do Campo”? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre “que movimento e em que quadro”? Por que a Educação do Campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição, prática e teórica? Por que tem causado desconforto em segmentos politicamente diferentes ou mesmo contrapostos? Qual o movimento do real provocado ou expresso pela Educação do Campo que incomoda e já instiga debates sobre sua significação? Que tipo de práticas e de políticas podem mesmo ser designadas como tal? Por que Educação do Campo e não Educação Rural? E, afinal, qual o balanço desse movimento da realidade? E qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do Campo no contexto da educação brasileira contemporânea e das lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas?

Sem dúvida nossa retrovisão histórica é ainda muito pequena para dar conta de uma análise mais profunda do processo de construção prático-teórica da Educação do Campo. Mas a necessidade de tomada de posição imediata e de um pensamento que ajude a orientar uma intervenção política na realidade de que trata nos exige pelo menos uma aproximação analítica nessa perspectiva. Vivemos em um tempo de urgências, densas e radicais como são as questões

* Notas iniciadas a propósito do II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo, Brasília, DF, 6 a 8 de agosto 2008 e concluídas a partir da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo na 31ª Reunião Anual da Anped, programação do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008 e para debate no Coletivo Nacional de Educação do MST, em reunião realizada de 11 a 14 de novembro 2008, Guararema, SP. Elaboração concluída em novembro 2008. Revisão para publicação em janeiro 2009.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Coordenadora da Unidade de Educação Superior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) e integrante da equipe de coordenação pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LiceC), parceria entre o Itterra e a Universidade de Brasília (UnB).

da vida concreta, de pessoas concretas, especialmente as questões de “vida por um fio”, nos seus vários sentidos. E não estamos fazendo essa discussão sobre o percurso da Educação do Campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento em que essas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que, se de um lado, dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro, nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários.¹

Podemos dizer sobre a Educação do Campo, parafraseando Emir Sader, no prefácio a Mészáros (2005, p. 15), que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que “muitos não queiram”, essa realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo.

Busco desenvolver este texto na perspectiva de construção de uma chave metodológica para a interpretação do percurso e da situação atual da Educação do Campo, orientando-me por dois pressupostos teóricos bem antigos, do nosso velho camarada Marx: o primeiro é o de buscar compreender o “movimento” e os “aspectos contraditórios” do real, muito mais do que afirmar e repetir obstinadamente princípios abstratos (LEFEBVRE, 1981), o que me parece ainda mais importante se o que pretendemos é justamente tomar posição diante de questões relacionadas à transformação da realidade. E o segundo é o da crítica como perspectiva metodológica ou como guia da interpretação teórica. Crítica aqui não no sentido simplificado de denúncia de uma determinada situação, mas sim de leitura rigorosa do *atual estado de coisas*, ou do *movimento real de sua transformação*².

O momento me parece propício para a retomada desses pressupostos, tanto pelo embate geral de ideias ou de referenciais de interpretação da realidade, que tende a ficar mais forte neste período de crise, como pela particularidade da situação atual da Educação do Campo. Há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes de educação e de campo, o que exige uma análise mais rigorosa dos rumos que essas ações sinalizam.

De outro lado, começam a surgir, especialmente no mundo acadêmico, algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, que têm ficado excessivamente centradas nos discursos de determinados sujeitos, priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com essa identificação de Educação do

¹ Este texto foi finalizado no momento em que a Via Campesina, movimento mundial de organizações camponesas, ao divulgar os documentos finais de sua V Conferência Internacional, realizada em Maputo, Moçambique, de 19 a 22 de outubro de 2008, reafirmou, diante da crise global do sistema capitalista, seu compromisso de resistência e de luta pela vida e pela agricultura camponesa, definindo a Soberania Alimentar e a Reforma Agrária genuína e integral como bandeiras de luta fundamentais para o enfrentamento da crise na perspectiva da classe trabalhadora. “Aqui estamos nós, camponeses e camponesas do mundo, e nos negamos a desaparecer”. Soberania Alimentar já! Com a luta e a unidade dos povos!” (*Carta de Maputo*, outubro 2008). Como a Educação do Campo se moverá em relação a essa agenda política?

² Sobre a crítica como princípio metodológico em Marx, tomo por base especialmente a interpretação de Enguita (1993).

Campo. Esses exercícios analíticos são importantes, desde que não se descolem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e fazem no dia a dia a luta pela educação da classe trabalhadora do campo. Existem, sim, tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores.

Em síntese, o que eu gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender o fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e as tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e a mover; que estão no “estado da coisa”, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre o “fio de navalha”, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como esta se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.

Este “fio de navalha” precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões e das contradições e não das antinomias, estas últimas muito mais próprias do mundo das ideias do que da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa. Sim, a Educação do Campo toma posição, age, a partir de uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim, ela nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim, a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela como projeto educativo. E uma vez mais, sim, a Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Neste texto, busco exercitar essa perspectiva metodológica de compreender o movimento real da Educação do Campo, discutindo-o mediante três questões que me parecem importantes para a constituição desta análise, ainda que aqui as aborde sem a pretensão de esgotá-las nem de já estar dando-lhes o tratamento teórico necessário. A primeira questão diz respeito à constituição originária, material, prática da Educação do Campo. A segunda trata de apreender algumas tensões

e contradições principais do seu percurso e a terceira, pensando que é preciso incidir nos rumos da ação política com a urgência que nosso tempo nos coloca, se relaciona ao esforço de identificar alguns impasses e desafios do momento atual da Educação do Campo.

Na sequência, algumas notas sobre cada uma das três questões, no intuito principal de provocar um debate que nos dê indicações para uma construção mais coletiva dessa chave de leitura.

Sobre a constituição originária da Educação do Campo

Ainda não fizemos uma narrativa escrita e refletida dessa história com mais rigor de detalhes (desafio de pesquisa). Há registros esparsos, fragmentados. E há versões que alteram seus sujeitos principais, deslocando o protagonismo dos Movimentos Sociais, dos camponeses, colocando a Educação do Campo como um continuum do que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural. Nestas notas destaco algumas ideias-força para nosso debate de interpretação sobre a constituição de origem da Educação do Campo.

A Educação do Campo como crítica

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.

Essa crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo.³

E tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas a partir da realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar, para a compreensão da constituição histórica da Educação do Campo, seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de Reforma Agrária⁴ e como, especialmente nesse vínculo, a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia, mas como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

³ No texto “Sobre Educação do Campo”, de outubro de 2007, desenvolvo um pouco mais o que chamo de “materialidade de origem” da Educação do Campo.

⁴ Precisamos ter presente que a educação na Reforma Agrária, especialmente nas práticas e reflexões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), não pode ser vista hoje como outra coisa, mas sim como uma particularidade dentro do próprio movimento da Educação do Campo, só que não é qualquer particularidade, porque é justamente a sua materialidade de origem e hoje é o que representa a explicitação mais forte da perspectiva de luta e de identidade de classe para a Educação do Campo.

Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo “batismo” (nome) assumiu o contraponto: Educação do Campo não é Educação Rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação⁵.

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto históricos e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas* – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/lutas concretas.

É então nesse parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada, e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. Talvez isso incomode alguns, pois a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas como crítica da educação, em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo).

Para analisar um fenômeno que se constitui como crítica material a um determinado estado de coisas, nada mais próprio, pois, do que buscarmos construir uma crítica de perspectiva materialista⁶, o que inclui uma exigência de análise objetiva: qual o balanço crítico que fazemos da realidade educacional das famílias trabalhadoras do campo, passados dez anos desse movimento de lutas e de práticas de Educação do Campo? Essa análise pode também ser desdobrada em questões específicas sobre as quais a crítica da Educação do Campo tem se voltado: que crítica tem sido afirmada no debate sobre a Educação do Campo quanto à formação de educadores, à educação profissional, ao desenho pedagógico das escolas do campo, aos objetivos e conteúdos da educação dos camponeses? Até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses, dos trabalhadores do campo, têm efetivamente pautado o debate da Educação do Campo entre seus principais sujeitos: Movimentos Sociais, governos e instituições educacionais (especialmente as universidades)?

Os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo

Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os *Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”*, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST.

⁵ Para uma análise histórica da educação rural e o que ela representa, é importante uma retomada dos documentos principais da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e suas referências bibliográficas, a começar pelo texto de Maria Julieta Costa Calazans, “Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória”, de Therrien e Damasceno, 1993.

⁶ “...a crítica há de se construir sobre a base de que não existem nem o homem abstrato, nem o homem em geral, mas o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos, independentemente de que, por sua vez, possa e deva atuar sobre eles” (ENQUITA, 1993, p. 79).

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Talvez essa seja a marca mais incômoda da Educação do Campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que põe em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. É como se ouvíssemos de diferentes lugares políticos interpelações como as seguintes (ainda que nem sempre ditas nestes termos):

“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão⁷” exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de Universidade?”

“Só podem ser baderneiros, bandidos, terroristas...”

“Mas alguém já não disse que camponeses são sempre reacionários e não são capazes de se organizar e agir como classe?”

“E o proletariado, a classe operária, os partidos políticos que deveriam lhes dar direção? Como ousam agir politicamente em nome da classe trabalhadora?”

Talvez seja esse protagonismo que o percurso da Educação do Campo, feito com as condições objetivas do desenvolvimento histórico concreto, questiona/tensiona e que tantos buscam deslocar, ainda que com objetivos, em tese, politicamente contrários – deslocar dos Movimentos Sociais, dos trabalhadores, dos camponeses, dos oprimidos...

Em sua origem, o “do” da Educação *do* Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, é *dos* trabalhadores: Educação do Campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

⁷ As expressões “como assim”, “desgarrados da terra” e “levantados do chão” se referem à indagação irônica da poesia militante de Chico Buarque de Holanda na canção “Levantados do chão” feita para o MST, também homenageando a obra de José Saramago e a exposição “Terra” do fotógrafo Sebastião Salgado.

Do ponto de vista metodológico e do balanço político, é importante não perder a questão que nos pode ajudar numa análise em perspectiva: o que já houve de semelhante na história da educação brasileira e o que isso projeta em relação às tendências da educação do futuro? Para a análise do momento atual, é preciso perguntar sobre as tendências de avanço ou de recuo do protagonismo dos Movimentos Sociais no mover-se da Educação do Campo hoje.

A Educação do Campo continua uma tradição pedagógica emancipatória

A Educação do Campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos Movimentos Sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta em seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas.

A Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (WALLERSTEIN, 2002, p. 133-150). Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx).

E essa retomada vem exatamente da exigência do pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de Políticas Públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma esses sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma.

Uma retomada que é também a recuperação de uma visão mais alargada de educação, algo que já aparece como tendência de muitas práticas e reflexões neste novo século: não confundir educação com escola nem absolutizar a educação escolar, como fez no discurso a pedagogia moderna liberal, para que o capital pudesse “educar” mais livremente as pessoas em outras esferas (uma armadilha em que muitos pedagogos de esquerda também caíram).

É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais⁸.

Parece, aliás, que essa relação da Educação do Campo com a escola incomoda alguns: nasceu lutando por escolas e escolas públicas (no MST, fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continua centrada nisso e, ao mesmo tempo, nasceu, desde a radicalidade da pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola, vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena – luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente...

Desde os Movimentos Sociais, a Educação do Campo nasceu trazendo novas (e velhas) interrogações à política educacional e à teoria pedagógica próprias dos tempos “modernos” (isso também incomoda uns quantos).

Do ponto de vista da política de acesso à educação, talvez o que mais incomode seja a ideia do direito coletivo *versus* a ideia liberal do direito individual. É só pensar na reação que hoje se manifesta em relação às turmas do PRONERA⁹ em diversos setores da sociedade. O coletivo pressiona mais o sistema e sendo esse coletivo originário dos pobres do campo volta a reação: “como assim?” E o direito coletivo interroga com mais força o conteúdo das políticas e da própria educação. Não é qualquer acesso. Não é qualquer formação. Ou seja, a Educação do Campo, ao tratar de uma especificidade, e pelo jeito de fazê-lo, configura-se como uma crítica à forma e ao conteúdo do que se entende ser uma Política Pública e ao modo de construí-la em uma sociedade cindida socialmente como a nossa.

Do ponto de vista da *teoria pedagógica*, há interrogações importantes que merecem ser aqui brevemente indicadas:

1ª) Os Movimentos Sociais trouxeram a discussão sobre sua dimensão educativa. Os movimentos sociais camponeses vêm formulando a reflexão sobre uma “Pedagogia do Movimento”¹⁰, afirmando a *luta social* e a *organização coletiva* (constituidoras do Movimento Social) como matrizes formadoras. Essa formulação, em boa medida, já está em Marx, em sua concepção de práxis ao mesmo tempo como produção e transformação do mundo (que tem no trabalho sua centralidade, mas que vai além dele), porém não tinha sido desdobrada/elaborada pela área da pedagogia

⁸ Aqueles que defendem a educação na perspectiva da classe trabalhadora, mas que sem vacilação acreditam ainda hoje que dizer educação é igual a dizer escola (ou que a escola é a referência necessária para pensar qualquer processo educativo mais avançado), sentem-se desconfortáveis em relação à Educação do Campo. E que bom que seja assim. Porque se o *do Campo* for entendido como um tipo específico de escola, poderá justificar estragos consideráveis na educação dos trabalhadores (sentido que certamente não corresponde à visão dos próprios trabalhadores em questão).

⁹ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998, no mesmo contexto de luta dos Movimentos Sociais que constituíram a Educação do Campo.

¹⁰ Considerar que a Pedagogia do Movimento foi, na origem, da Educação do Campo sua mediação fundamental como concepção pedagógica de educação.

(que se centrou mais na reflexão sobre o trabalho e a cultura), a não ser indiretamente, com outro aspecto, em Paulo Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido*¹¹.

Que implicações essa experiência formativa de quem participa de Movimentos Sociais traz no pensar uma pedagogia emancipatória e com objetivos de formar os sujeitos da transformação social? Que lições de pedagogia é possível aprender da vivência em processos de luta social e organização coletiva para diferentes práticas pedagógicas, inclusive aquelas desenvolvidas na escola?

2ª) O vínculo entre educação e *trabalho*, central na concepção de uma educação emancipatória, e na própria concepção da práxis como princípio educativo, quando se desdobrou na reflexão específica sobre uma pedagogia do trabalho, teve como objeto central de reflexão teórica o trabalho na sua forma urbano-industrial (Gramsci, Makarenko, Pistrak). Da mesma forma, hoje, quando se reflete sobre integração entre educação básica e formação específica para o trabalho, o olhar se coloca para a lógica do trabalho que predomina nas cidades.

A Educação do Campo, ao retomar essa reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, interroga a teoria pedagógica: o que significa pensar a relação educação e trabalho e, fundamentalmente, os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo? E que conhecimentos são produzidos por esses trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século 21, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, a cooperação agrícola? No âmbito específico da discussão sobre formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado, que é a forma pela qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico (nos debates do médio integrado quanto à concepção da politécnica), a questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos.

3ª) Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento “historicamente acumulado”, ou produzido na luta de classes, a Educação do Campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à

¹¹ Desenvolvo uma reflexão sobre a Pedagogia do Movimento e sua relação com a concepção de práxis como princípio educativo no texto “Teses sobre a Pedagogia do Movimento” (2005): na concepção da “práxis como princípio educativo” em Marx, cabem diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva. E seu raciocínio nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou ser absolutizada como matriz central ou única (de uma vez para sempre, a qualquer tempo e lugar); nenhuma das matrizes tem força material suficiente para dar conta sozinha da complexidade (que se revela cada vez maior) da formação humana. O ser humano se forma pela ação combinada, que, às vezes, é também contraditória, de diferentes matrizes pedagógicas; dependendo das circunstâncias, a influência principal pode vir de uma ou de outra matriz, mas nunca a educação de uma pessoa, ou de um coletivo, será obra de um único sujeito pedagógico. É verdade que existem diferenças de natureza entre as matrizes formadoras. O trabalho é a prática social básica de constituição do ser humano (embora não a esgote) e para Marx tem centralidade na própria conformação da práxis.

racionalidade burguesa insensata, como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo.

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. As questões hoje da construção de um novo projeto/modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias já existentes, exatamente porque elas não são neutras; foram produzidas a partir de uma determinada lógica, que é a da reprodução do capital e não a do trabalho. Essa ciência e essas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer uma outra lógica de pensamento, de produção do conhecimento. No caso do desafio atual em relação à agricultura camponesa, efetivamente não se trata de “extensão”, mas de “comunicação” (Freire, 2001) com e entre os camponeses para produzir o conhecimento necessário.

Essa compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina nos meios educacionais e que na escola se reduz, por vezes, a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. E, do ponto de vista metodológico, isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valoriza a *experiência* dos sujeitos (Thompson)¹² e que ajuda na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que se produz por meio dela, colocando-se na perspectiva da superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista.

Alguns intelectuais têm alertado para o risco dessa reflexão cair em uma espécie de relativização do conhecimento ou da luta histórica da classe trabalhadora pelo acesso à ciência, ao conhecimento, que ela ajuda a produzir pelo seu trabalho, mas do qual é alienada. Há sim esse risco de se cair numa postura relativista, embora hoje bem mais presente em determinados posicionamentos intelectuais do que nas práticas e lutas concretas dos trabalhadores. Porém é preciso perguntar se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento, que absolutizou a ciência ou a racionalidade científica, ou uma forma dela, ao mesmo tempo que a fez refém de uma lógica instrumental a serviço da reprodução do capital e definiu mecanismos de alienação do trabalhador em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho, não é um risco ainda maior para nossos objetivos de superação do capitalismo.

Do ponto de vista de um balanço projetivo da Educação do Campo, nessa questão específica da tradição pedagógica que ela assumiu continuar, é preciso perguntar até que ponto essa mensagem está chegando aos educadores e às educadoras do campo e se essas novas interrogações estão entrando, em alguma medida, na agenda da elaboração teórica e do debate pedagógico da educação dos trabalhadores de nosso tempo.

¹² Experiência aqui utilizada no sentido trabalhado por Thompson em suas obras, particularmente no texto “Educação e experiência” (2002).

Afirmação das escolas do campo

Uma questão específica colocada pela Educação do Campo tanto à política educacional como à teoria pedagógica diz respeito à concepção de escola e à discussão sobre uma “escola do campo”.

Novamente escutemos uma interpelação frequente: como assim, uma “escola do campo”? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma “escola da cidade”? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária onde fica?

Não. A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos.

Sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e de serem respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar “em tese” – como instituição, cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma “educação” a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica...

O “do campo”, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real”, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta; retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social¹³.

Trata-se de uma reflexão que pode nos ajudar a lembrar que continuamos, sim, defendendo e lutando pela escola unitária, mas que o unitário não pode ser um falso universalismo (porque abstrato ou porque, de alguma forma, “imperial”, ou seja, tratar de uma particularidade como se ela fosse universal). O unitário é a “síntese do diverso” e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade. Por isso há quem afirme que hoje, no Brasil, a construção da escola unitária passa pela Educação do Campo.

Como afirmou Walter Benjamin, e penso que vale para toda essa primeira questão da compreensão da constituição originária da Educação do Campo, a verdade está na tensão entre o particular e o universal. Vale então frisar/reafirmar: a Educação do Campo não nasceu como defesa de algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação da tensão entre

¹³ Do ponto de vista do nosso balanço projetivo da Educação do Campo, cabe perguntar se é essa a reflexão predominante hoje nas assim chamadas “escolas do campo” ou como se move o debate pedagógico em torno delas, pelos seus diferentes sujeitos.

o particular e o universal: no pensar sobre a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola¹⁴. No mesmo raciocínio, talvez seja importante reafirmar também que as lutas e as práticas originárias da Educação do Campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação dessa contradição.

Sobre as tensões/contradições do percurso da Educação do Campo

É preciso considerar, como afirmei no início destas notas, que o percurso é curto e nossa capacidade de retrovisão histórica, por isso, é ainda pequena. Mas talvez já seja possível identificar algumas expressões importantes do movimento da realidade, particularmente nestes dez anos do “batismo”, ou seja, identificar as principais tensões e contradições constituidoras desse percurso, para tentar perceber os principais desafios do momento atual.

Destaco dois grandes focos de tensões ou de concentração das contradições: o primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vêm do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos. O segundo diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e Políticas Públicas, relação entre Movimentos Sociais com projeto de transformação da sociedade e do Estado.

Note-se que não se trata de contradições da Educação do Campo em si mesma, ou criadas pelo seu movimento específico, mas sim de contradições que estando presentes no contexto de sua origem foram delineando seu percurso, ao mesmo tempo que têm sido explicitadas e mexidas por ele. Por isso não podem deixar de ser consideradas na interpretação e no debate de balanço e projeção da Educação do Campo.

Educação do Campo e luta de classes

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no 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, notadamente sobre os camponeses¹⁵. No caso brasileiro, podemos observar como

¹⁴ Não se confunda essa posição com a visão de um pós-modernismo que defende a eliminação do universal em favor do particular, o que é a própria expressão da armadilha ideológica do neoliberalismo: cultuo o particular matando-o como possibilidade de ser incluído no universal, já que supostamente a universalidade não mais importa...

¹⁵ Uma análise da ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura, já dentro dos marcos da crise recente do capital financeiro, pode ser encontrada no texto de João Pedro Stédile, do MST, para a V Conferência Internacional da Via Campesina, em outubro de 2008.

essa lógica se realiza por meio de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica, que expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio, que subordina todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de “agricultura industrial” e que mantém seus territórios de trabalho escravo.

A ofensiva do capital no campo (talvez mais violenta na proporção da própria crise estrutural do capital) está tornando mais explícitas as contradições do sistema capitalista, contradições que são sociais, mas também ambientais e relacionadas ao futuro do planeta, da humanidade. O debate mundial que está sendo feito hoje sobre a crise alimentar é emblemático, inclusive para mostrar a relação entre campo e cidade¹⁶.

O agronegócio, representação econômica e política do capital no campo, tem feito também uma ofensiva de disputa ideológica na sociedade. “Sim”, dizem os “empresários” do campo, “é preciso acabar com o latifúndio improdutivo, mas através do agronegócio, da modernização da agricultura, do campo e não da Reforma Agrária e dos Movimentos Sociais atrasados que ainda lutam por ela. É o agronegócio que vai resolver os problemas da produção de alimentos, de trazer mais divisas para o País.” Mas, por via das dúvidas, os grandes proprietários não têm ficado somente nesse plano de luta, alegando que precisam de mais “tranquilidade para trabalhar” (explorar o trabalho), e têm promovido cada vez mais investidas de criminalização dos Movimentos Sociais, ainda que nesse contexto de enfraquecimento do polo do trabalho, dos trabalhadores, suas lutas sejam hoje muito mais de resistência do que de enfrentamento direto ao capital. Perigoso será se alguns setores da sociedade passarem a escutar os Movimentos Sociais dando-se conta de que a defesa do meio ambiente, por exemplo, exige o combate à lógica de produção de alimentos própria do agronegócio. Maior perigo ainda se as organizações ou os Movimentos Sociais aprofundarem sua atuação sobre as contradições do modelo atual, agora mais visíveis pela crise mundial do capitalismo.

A lógica de expansão do capitalismo no campo, ou a lógica de pensar o campo como lugar de negócio, não inclui, não precisa das “escolas do campo”, mas parece já estar exigindo que a questão da educação, e particularmente da educação escolar dos trabalhadores do campo, entre (ou volte) à agenda política do País. Primeiro, porque a chamada “reestruturação produtiva”, chegando agora ao campo, requer mão de obra mais qualificada, pequena, é verdade (e não estritamente formada para o trabalho agrícola em si), mas numa demanda que já justifica o interesse dos “empresários rurais” em discutir formação ou educação profissional, reajustes na “vocaçãõ” das escolas agrotécnicas, novos currículos para os cursos de agronomia, cursos superiores voltados diretamente à gestão do agronegócio.

Segundo, porque nesse contexto de “modernização da agricultura”, onde a chamada “agricultura familiar” deve se inserir para sobreviver (“sobreviverão os melhores, os mais modernos”, é a afirmação) já não parece tão ruim que estes agricultores tenham acesso à escolarização básica, pois serão uma espécie de “exército de reserva” para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas, mas isso sem excessos, é claro, porque, afinal, é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares, e o Estado precisa dar prioridade às

¹⁶ Algumas referências para esse debate específico: Stédile, maio de 2008; Carvalho, julho de 2007; e Christófoli, 2008.

demandas específicas do capital e não gastar recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo, que necessariamente atenderia às demandas do polo do trabalho.

Terceiro, onde afinal existirem escolas para as famílias trabalhadoras do campo, seja pela pressão dos Movimentos Sociais ou por concessão de empresas “humanitárias”, elas podem ser (já foram em outros tempos) um bom veículo de difusão da ideologia do agronegócio: através da nova geração, “modernizar” as mentes para a nova “revolução verde”, a dos transgênicos, da tecnologia “*terminator*”, da monocultura para o negócio, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital. Em muitos Estados, esse tipo de investida já tem se materializado em material didático ou paradidático produzidos pelas próprias empresas, muitas vezes com recursos públicos.

E se tudo isso puder acontecer com mais facilidade e agilidade, porque hoje existe nos governos a “pasta” da Educação do Campo, “viva a Educação do Campo!” Apenas é preciso tratar de afastá-la desses “agitadores pré-modernos,” ou de “Movimentos Sociais como o MST”, que ainda continuam empunhando a bandeira da Reforma Agrária, da soberania alimentar e energética, da biodiversidade, do respeito ao meio ambiente...

Nesse mesmo movimento da realidade, há, pelo menos, outros dois elementos importantes: aumentou a pressão dos Movimentos Sociais sobre o setor público, cobrando especialmente o direito de acesso à escolarização pública, básica e superior. Aumentou porque foram entrando novos movimentos ou grupos nessa pressão; outras organizações da Via Campesina Brasil – o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Estudantes de Agronomia (Feab), o movimento sindical do campo, especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf). E aumentou porque o trabalho dos Movimentos Sociais e suas conquistas destes anos, ainda que apenas de políticas focais, como o PRONERA, por exemplo, ajudaram a ampliar a consciência do direito, a sacudir o imaginário dos camponeses: “Pensando bem, não é verdade que nós, camponeses, não precisamos de estudo e que não podemos continuar estudando...” Além disso, há todo um trabalho específico com a militância, feito por alguns Movimentos Sociais, sobre o dever de estudar para poder compreender melhor a complexidade do momento atual da luta de classes. Por isso aumenta o número de cursos de formação, em que pese o refluxo organizativo e das lutas sociais de massa.

O outro elemento diz respeito a uma característica da sociedade brasileira, que prima por discursos e documentos avançados, no plano de um ideário republicano e de uma democracia liberal, ainda que a prática os desminta a todo momento. É assim que temos, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) há 18 anos, elogiado no mundo inteiro e descumprido desavergonhadamente em cada esquina. É nessa lógica que fica difícil afirmar publicamente que determinada parcela da população tem menos direito à educação pública do que outras. Direito universal, individual (virtual, é claro). E no caso da crítica de que veio tratando a Educação do Campo nestes dez anos, há um ingrediente a mais: afinal não fica bem para um país “emergente” como o Brasil ter índices de analfabetismo e de acesso à educação básica que são “puxados

para baixo” por “culpa” da população rural e, ainda pior, o governo federal nem dispôs de dados estatísticos específicos sobre essa situação, que permitam, pelo menos, anunciar sua disposição de ter algumas políticas nessa área¹⁷.

Esse processo, nesses e noutros aspectos que precisam ser complementados em um esforço de análise mais completo e rigoroso, talvez explique por que, afinal, a Educação do Campo “vingou”, existe, entrou na agenda de governos, universidades, Movimentos Sociais, virou questão, embora não tenha se tornado Política Pública e, menos ainda, política de Estado. Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou de retomada de programas alienígenas como o da Escola Ativa, por exemplo.

Algo que precisamos aprofundar em nosso debate é que a tendência de futuro, considerada a correlação de forças políticas do movimento atual, parece ser a de retrocesso ao outro polo da contradição, pelo menos do ponto de vista da política de governos: um retorno à educação rural, ou seja, de uma política, sim, para a educação dos trabalhadores do campo, frise-se, para eles, a serviço da nova fase do capitalismo no campo, o que significa dizer, voltada para os interesses do “avanço do capitalismo financeiro e das empresas transnacionais sobre todos os aspectos da agricultura e do sistema alimentar dos países e do mundo” (VIA CAMPESINA, 2008, p. 1).

Será esse, então, o principal balanço dos dez anos de Educação do Campo: o que afinal conseguimos foi trazer de volta à agenda da política educacional do País a educação rural, que na época da primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, já tinha sido descartada como “residual”, atrasada, pelos governos neoliberais mais autênticos?

O que naquele período não era possível enxergar, como hoje, é que o quadro em que o debate da Educação do Campo estava se inserindo era o de transição de modelos econômicos, que implicaria em um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira (capitalista), passando a ter um lugar de maior destaque, só que pelo polo do agronegócio e projetando uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos respectivos sujeitos originários desse movimento¹⁸. Por isso alguns aliados que conseguimos em 1998 para recolocar o rural na agenda do País não são necessariamente aliados hoje na tomada de posição sobre que rural deve estar na agenda, inclusive da educação, entre o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura camponesa, de convivência cada vez menos possível no cenário de reprodução (desenfreada ou desesperada?) do capital.

Menos ainda podíamos saber naquele momento que dez anos depois essa própria hegemonia estaria em crise e que sua primeira expressão mais explosiva diria respeito à questão

¹⁷ Especialmente a partir de 2003 começaram iniciativas do governo federal para garantir o levantamento de dados específicos sobre a situação educacional da população do campo. A partir de 2005, as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, incluem também o recorte de dados sobre escolas de assentamentos de Reforma Agrária.

¹⁸ É importante ter presente que a Educação do Campo se desenvolve exatamente no período do capitalismo em que se consolida o domínio do capital monetário (ou “financeiro”), que, como nos ajuda a analisar Virgínia Fontes (2008), é uma forma bastante peculiar de fusão dos diferentes tipos de capital (industrial, comercial, bancário), que traz implicações fundamentais sobre a forma das relações sociais necessárias para a reprodução do capital e que atinge, particularmente hoje, a agricultura.

dos alimentos, explicitando que a ofensiva do capital sobre a agricultura está pondo em risco a possibilidade de alimentar o grande contingente de pessoas do nosso planeta.

Pedagogia do Movimento e Política Pública

O segundo grande foco de tensões e contradições no percurso da Educação do Campo diz respeito à relação entre Pedagogia do Movimento e Política Pública ou à relação entre Movimentos Sociais e Estado. Não é outro foco, no sentido de que aconteça separado do primeiro, bem ao contrário. A distinção aqui é para olhar o mesmo movimento da realidade de um outro ângulo, relacionado aos sujeitos originários da Educação do Campo.

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos, bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move esse Estado.

A dimensão da política pública está na própria constituição originária da Educação do Campo, mas sua configuração, e mesmo sua centralidade, foram definidas no processo, com a ampliação dos sujeitos envolvidos e das articulações políticas, e pelas novas possibilidades abertas por um governo federal como o de Lula da Silva. Não por acaso é a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que confirma a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do Campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

É importante ter presente uma sutileza que marca a Educação do Campo: o MST desde o seu início lutou por escolas públicas, mas até o momento de entrada na Educação do Campo não tinha colocado em sua agenda de debates e de lutas a questão da Política Pública, de pensar a educação para além de si mesma, ou para além da esfera dos Movimentos Sociais; de pressionar o Estado para garantir direitos para o conjunto da população do campo; de buscar interferir, afinal, no desenho da política educacional brasileira.

O percurso da Educação do Campo foi desenhando a dimensão da Política Pública como um dos seus pilares principais, na tensão permanente de que essa dimensão não “engolisse” a memória e a identidade dos seus sujeitos originários, tensão tanto mais acirrada pela lógica da “política pequena” que domina o “gerenciamento” do Estado brasileiro, algo não de todo compreendido pelos Movimentos Sociais (agora talvez um pouco mais do que antes...).

Essa focalização de lutas, de articulações, de práticas, em torno da Política Pública vem representando, ao mesmo tempo, um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos Movimentos Sociais do Campo em relação à educação. É um “salto de qualidade” no sentido de superação dialética do momento anterior,

sobre o que, de fato, ainda não se tem condições objetivas (tempo histórico) de analisar com mais profundidade, mas em torno do qual já é possível arriscar algumas percepções.

Em termos ainda elementares de análise, podemos afirmar que o avanço, ou o salto de qualidade, tem a ver com a necessária articulação entre os próprios Movimentos Sociais, entre os Movimentos Sociais e outras forças, outros sujeitos, materializando uma perspectiva muitas vezes defendida no ideário de cada movimento, mas difícil de concretizar, que é a de romper com corporativismos, particularismos, interesses imediatos. Isso implica outro avanço, que é o de pensar o público recuperando o seu sentido originário de um espaço próprio aos interesses do povo, da maioria da população (e não como um lugar ou uma política subordinada a um Estado de classe); espaço, nesse sentido, de democratização da participação política (governo do povo). Para os Movimentos Sociais, lutar pela Educação do Campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar, dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional. E, no específico de organizações como o MST, significa passar a compreender que a ocupação da escola pelo Movimento precisa ser feita/pensada como apropriação da escola pelos trabalhadores, pelo seu projeto histórico e não apenas pelos interesses imediatos da organização, por mais justos, politizados e amplos que eles possam ser.

Entrar na disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo.

Essa é a radicalização, e essa radicalização talvez seja a grande novidade histórica da Educação do Campo, mas que pode implicar, já tem implicado nesse percurso tão breve, em perda de radicalidade. A radicalização tem a ver, pois, com o alargamento de perspectiva: não há como construir um projeto alternativo de campo em nosso País sem ampliar as lutas, sem ampliar o leque de alianças, inclusive para além do campo; e não tem como avançar em transformações importantes sem incluir na agenda de lutas a questão da democratização do Estado, com todas ou por todas as contradições que isso encerra. E para cada Movimento Social em particular, não há justificativa para ocupar-se da educação e da educação do conjunto dos trabalhadores, se não for por objetivos relacionados a lutas mais amplas.

A perda de radicalidade, por sua vez, tem a ver com concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos. Na sociedade em que estamos e numa correlação de forças tão desfavorável aos trabalhadores e à própria ideia de transformações sociais mais radicais, não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo que os “governos de plantão”, aceitem 1º) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do País, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do Campo). E 2º), que aceitem os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo, que aceitem os trabalhadores

pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de Políticas Públicas, ainda que específicas para sua própria educação. Se fosse assim, a hegemonia do Estado já seria outra.

O estreitamento que vem sendo percebido no percurso da Educação do Campo é, pois, de tentativa, especialmente dos governos, de fazer uma “asepsia” política, especialmente pelo deslocamento dos seus protagonistas originários; afinal, parecem pensar muitos gestores públicos, para que continuar ouvindo os Movimentos Sociais se sua bandeira já está incorporada nos discursos e documentos dos governos? É melhor que o “sistema” cuide da Educação do Campo porque já sabe como fazer isso. Ademais, os Movimentos têm o “mau costume” de politizar a educação, e isso não é bom para o “sistema”! E deslocar a centralidade dos Movimentos Sociais no debate da Educação do Campo acaba sendo também uma forma de alterar seu conteúdo político-pedagógico de origem, buscando enfraquecer ou relativizar ao máximo uma possível influência de concepções de educação sobre outros sujeitos, notadamente sobre os educadores das escolas do campo¹⁹.

Há um outro detalhe significativo nesse estreitamento: na lógica dominante de formulação de políticas públicas e mesmo do sistema educacional, política de educação só pode ser política de educação escolar. Daí a tensão permanente: para o sistema, Educação do Campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos Movimentos Sociais, pela Pedagogia do Movimento. No âmbito das políticas, isso se tenta resolver lutando por diferentes políticas, relacionadas à produção, à cultura, à saúde. Precisa ter uma “pasta” de Educação do Campo quase em cada ministério (ou secretaria de Estado) para garantir fragmentos que relembrem a visão de totalidade originária na esfera dos direitos.

Além disso, estreita-se pelo “enquadramento”: a pressão social trouxe ao debate a ideia da especificidade, mas, no momento da formulação de uma política, a tendência nunca é o específico (pela novidade do conteúdo) alterar a forma, mas sim o específico ter que se enquadrar na forma já instituída, ainda que seja a forma que contribuiu para a exclusão e a discriminação que justificaram a discussão da especificidade! Algo um pouco diferente se admite hoje em algumas políticas focais, recortadas no tempo, no espaço, nos sujeitos, mas que então não se configuram como políticas efetivamente públicas, de perspectiva universalizante.

Diga-se de passagem, essas políticas focais²⁰ têm sido marca do governo atual, notadamente o federal, e é preciso dizer que elas são importantes no jogo político, porque fazem emergir as contradições estruturais, e por isso mesmo são tão, e cada vez mais, combatidas pelas forças políticas dominantes.

Nos Movimentos Sociais do campo, ou pelo menos em alguns deles, essa questão das políticas públicas, ou de dar prioridade à luta pela democratização do Estado em favor dos interesses sociais dos trabalhadores, tem sido foco de tensões e motivado debates intensos. Às vezes chega a parecer para alguns que se trata de uma escolha: ou ficamos com a Educação do

¹⁹ É preciso levar em conta que a tradição pedagógica vinculada a processos sociais emancipatórios historicamente teve pouca influência sobre os educadores brasileiros, especialmente sobre os professores de escola e sobre as instituições responsáveis pela sua formação inicial. Nesse sentido, não é pouco importante que mediante a Educação do Campo certas reflexões e certos textos da tradição pedagógica socialista e popular sejam não apenas retomados, mas passem a ser conhecidos por educadores que, de outra forma, não teriam acesso a eles.

²⁰ Políticas focais, no sentido de programas específicos que se colocam na perspectiva de políticas, a exemplo, hoje, do Procampo, cuja ação principal é a Licenciatura em Educação do Campo, e do Programa Saberes da Terra.

Campo (entendida então como política Pública) ou com a Pedagogia do Movimento, como se as contradições pudessem se resolver no plano do ideário e não da realidade; como se não existissem circunstâncias objetivas condicionando o caminho seguido até aqui.

Nessa mesma perspectiva, já integra o percurso da Educação do Campo um movimento de crítica teórica vindo de setores de esquerda, notadamente acadêmicos. Algo que precisa ser analisado com mais rigor, mas que me atrevo a dizer que, em alguns casos, acaba se somando às forças que buscam reviver a lógica perversa da educação rural, sem precisar brigar por esse nome (como ainda fazem alguns governos mais retrógrados, como o do Rio Grande do Sul, por exemplo). Estou me referindo a dois tipos de críticas que têm aparecido em alguns textos ou exposições mais recentes, pontuais: uma, a de que a Educação do Campo seria politicamente conservadora por se “misturar” com o Estado (burguês) e então não ter como portar objetivos de transformação social. E a outra, a de que a especificidade a condena a ser divisionista da classe trabalhadora e, pior, trabalhando com a parcela dos camponeses, só pode ser reacionária.

Estas posições, além de fortemente idealistas, parecem retomar, sem explicitar, aquela visão do “como assim, camponeses”? Porque talvez isso, de fato, estranhe a muitos: como entender que um Movimento Social, como o MST, de base social camponesa, radicalize as lutas de enfrentamento direto ao capital e ao mesmo tempo aceite participar de debates de formulação de políticas de governo, ainda que depois não seja considerado nelas? Uma análise mais histórica das próprias transformações na luta pela Reforma Agrária, provocadas pela própria dinâmica contraditória do capitalismo, certamente colocaria a questão muito mais no plano dos impasses do que no da “estranheza” ou mesmo da incoerência.

É fundamental não perdermos na trajetória da Educação do Campo a centralidade da dimensão da crítica prática que somente é assegurada pelos seus sujeitos mais diretos: os trabalhadores do campo, no movimento real (contraditório) de formação de sua consciência, de construção de seu projeto, inclusive educativo. Se deslocarmos essa centralidade em nome da “afirmação obstinada de princípios abstratos”, poderemos, sem querer, estar ajudando a eliminar as contradições no plano das ideias, o que na prática significa hoje, repetindo e não repetindo a história, reforçar politicamente o polo da “educação rural”.

Sobre impasses e desafios do momento atual

Nestas notas penso, sobretudo, nos impasses relacionados à atuação dos Movimentos Sociais em relação à Educação do Campo, pela importância atual da retomada desse protagonismo e, especialmente na relação com o Estado, do desafio de manter vivo o contraponto da Pedagogia do Movimento. Desafio que não é apenas dos próprios Movimentos Sociais, mas de todos os sujeitos comprometidos com o projeto político-pedagógico originário da Educação do Campo, mediante uma ação política articulada e não por fragmentos, como se está tendendo a fazer hoje.

Uma questão que me parece crucial para o debate sobre os impasses do momento atual é que estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por Políticas

Públicas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas, e conseqüentemente o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular. Entendo que esse recuo seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira.

Um recuo quantitativo e qualitativo. No meio de todas as contradições mencionadas e dos limites práticos que a correlação de forças impõe ao projeto dos trabalhadores, talvez se possa afirmar que nunca estivemos no País numa situação como a atual em relação à ampliação da noção/consciência do direito à educação entre os camponeses (pelo menos entre aqueles com alguma aproximação a organizações coletivas) e ao reconhecimento desse direito pela sociedade.

Nesse sentido, o desafio para os Movimentos Sociais é aumentar a pressão pela massificação das lutas para além dos trabalhadores que os integram, mostrando na prática a falácia do discurso liberal da universalização do acesso à educação. E vincular essa luta a outras lutas sociais que assumem o caráter de luta de classes, mantendo a contradição instalada.

É importante ter presente que o recuo dos Movimentos Sociais na luta pela educação significa uma diminuição drástica da pressão pela conquista de direitos já reconhecidos pela sociedade, pelo retorno à dimensão do direito individual, abstratamente universal, diminuindo a tensão entre o particular e o universal, entre direitos individuais e sujeitos coletivos de direitos.

O impasse tem a ver com a tendência crescente (e compreensível pela lógica da sociedade em que ainda vivemos) de fortalecer, na discussão e na implementação (precária) da Política Pública de Educação do Campo, a lógica do sistema em geral, pressionando pelo esvaziamento do seu conteúdo emancipatório originário e pela ampliação da dimensão regulatória, buscando de todo modo enquadrar na ordem dada demandas que são da “contraordem”.

Esse impasse está nos Movimentos Sociais e no governo atual, especialmente o federal, ainda que por motivos diferentes e com um conteúdo diferente. Se a pressão dos Movimentos Sociais diminuir, o governo não conseguirá avançar sequer nas políticas focais e arranhar Políticas Públicas que lhe permitam alterar estatísticas, “ficar bem na foto” da universalização dos direitos liberais. Porque o agronegócio pode atender a suas demandas de outra forma, o que historicamente também tem incluído o uso do sistema público para a formação de seus quadros (por meio das escolas técnicas e agrotécnicas federais, por exemplo). Para usar a Educação do Campo a seu favor, não é preciso um sistema público de educação no campo para isso (até porque ele pode ser perigoso aos seus interesses, em médio prazo). Por outro lado, se os governos não tiram do foco da Educação do Campo os Movimentos Sociais, seu protagonismo, há uma traição à lógica estrutural da política instituída e ao projeto de classe do Estado que representam. Algo que não ousam (ou nem pensam) fazer em outras áreas, tampouco ousariam nessa.

Para os Movimentos Sociais de projeto político mais radical, o impasse parece estar no seguinte: seu potencial de avanço “corporativo” está em vias de esgotamento, nessa área da política educacional como em outras. E enquanto não se vislumbram mudanças mais estruturais na sociedade, seu avanço (ou sobrevivência) não pode prescindir das lutas (que podem ser mais ou

menos radicais) pela democratização do Estado em favor dos trabalhadores. Não há como massificar o acesso da base social dos Movimentos, e muito menos do conjunto dos camponeses, à educação básica sem a mediação hoje da Educação do Campo (com esse nome ou outro), na sua dimensão de Política Pública (plena ou parcial). E parece cada vez mais difícil avançar na formação política dos trabalhadores para compreender a realidade do capitalismo brasileiro sem uma base geral de educação anterior fornecida pela educação escolar, ainda que de conteúdo pouco emancipatório.

Por outro lado, conformar-se com a regulação do Estado parece incoerente com os objetivos políticos desses Movimentos e mais, pode ter mesmo um efeito despolitizador de sua base ou de sua militância se não houver um trabalho pedagógico adequado, uma política de formação que permita entender o que mesmo está em questão quando se faz essa relação com o Estado. E na prática, já se disse antes, não é tão simples manter-se fiel à Pedagogia do Movimento quando se tenta ser sujeito de Políticas Públicas numa sociedade como a nossa, ainda que se saiba que é exatamente o conteúdo da primeira que pode pressionar pela alteração da forma da segunda.

Um grande desafio para os Movimentos Sociais na superação desses impasses é não confundir a Educação do Campo com a Pedagogia do Movimento e, ao mesmo tempo, não trabalhá-las segundo uma visão antinômica, como coisas separadas. Se os Movimentos Sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de Política Pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada.

Por outro lado, é preciso entender que a luta pela Educação do Campo não substitui a construção histórica da Pedagogia do Movimento e a construção do projeto de educação de cada Movimento Social, naquele sentido alargado de uma educação vinculada a processos de luta social organizada, capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que estes assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005), e que essa educação deve ser feita de forma menos tutelada e escolarizada, desde as demandas próprias da formação dos militantes da organização, mas na necessária perspectiva de classe trabalhadora unificada na luta contra o capitalismo. Se não for assim, faltará o acúmulo de radicalidade para a própria disputa do conteúdo e do destino histórico da Educação do Campo.

Juntando os dois movimentos, o que se busca, afinal, é uma ampliação de perspectiva, necessária para alimentar lutas sociais consequentes pela transformação das condições de vida dos trabalhadores e pela projeção de relações sociais menos degradantes do ser humano.

A retomada do protagonismo dos Movimentos Sociais na Educação do Campo é hoje um grande desafio que passa por uma interpretação mais rigorosa e pela difusão ampliada da compreensão deste momento da luta de classes, que inclui o debate sobre as contradições da fase atual do capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida (ou morte) dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade. Estamos entrando em um período muito propício para esse debate, e a questão da produção de alimentos pode ser uma boa porta de entrada para a discussão da realidade ou do “quadro” em que nossas ações educativas se inserem. Esse

debate precisa ser feito com os diferentes sujeitos da Educação do Campo, mas especialmente com os próprios trabalhadores e suas famílias, e com os educadores das escolas do campo.

O mesmo desafio passa pela retomada ou pelo fortalecimento do vínculo orgânico da Educação do Campo (como crítica, como práticas e como disputa política) com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura que tenha outra lógica que não essa que passou a dominar o mundo, que é a da agricultura com o objetivo do negócio, fazendo dos alimentos e da terra um objeto a mais da especulação do capital financeiro, em detrimento das pessoas (VIA CAMPESINA, 2008). Essa outra lógica é hoje identificada pelo contraponto da agricultura camponesa²¹, comprometida com uma forma de produção que garanta a alimentação dos povos do mundo, de cada povo, de todas as pessoas, desafiando-se também a repensar a concepção tradicional de agricultura dos próprios camponeses, agricultores familiares, trabalhadores rurais.

O vínculo da Educação do Campo com o projeto da agricultura camponesa é seu “destino de origem”, mas não está dado e, ao contrário, somente será construído no enfrentamento concreto das tendências projetadas pelas contradições em que seu percurso foi constituído, potencializando as contradições da realidade social mais ampla, explicitadas pelo momento de crise estrutural do capitalismo, um enfrentamento que dificilmente será protagonizado por outros sujeitos que não os Movimentos Sociais que hoje assumem o embate de projetos como sua ação política principal.

A inserção neste embate implica colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do Campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, Reforma Agrária (incluindo nela o debate sobre a 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. Trata-se de uma agenda e de uma disputa que vão muito além do campo das Políticas Públicas, mas que não o exclui, significando nele pressão de conteúdo, concepção, especialmente no que se refere ao direito à educação, mas também de tomar parte na definição sobre que educação, destacando-se a disputa/nova elaboração sobre que formação para o trabalho no campo.

Finalizando sem concluir

Este é um debate que está em curso, buscando acompanhar o movimento da realidade que expressa. Finalizo estas notas chamando a atenção para o desafio político, ao mesmo tempo prático e teórico, que temos hoje em relação à Educação do Campo.

Do ponto de vista da construção de uma chave metodológica de interpretação, que foi o

²¹ É preciso ter presente nessa discussão um aspecto que não será aprofundado neste texto, mas que integra a agenda de estudos e debates da Educação do Campo: a identificação “camponesa” indica aqui um contraponto político e econômico de lógicas de produção e de inserção social, que não se compreende sem a resignificação ou mesmo a rediscussão do conceito de *camponês*, que integra o debate atual sobre projetos de campo. Ou seja, a agricultura camponesa entendida como uma categoria teórica e política no contexto do confronto de projetos (agronegócio x agricultura camponesa) e não em si mesma.

objetivo primeiro da produção desse texto, insisto na importância de apreendermos o movimento real da crítica da educação em que se constituiu a Educação do Campo, e com o cuidado de não eliminar o movimento dialético necessário: somente chegamos à realidade por meio de categorias, mas estas precisam ser capazes de explicá-la em sua complexidade, o que exige muitas vezes criar novas categorias. Não podemos fazer um movimento de “encaixe” da realidade às categorias ou às teorias a qualquer custo, porque isso falseia a realidade e empobrece a teoria.

Talvez não seja pouco buscar apreender a “novidade” (nos dias de hoje) de uma práxis que tenta negar as antinomias e constituir a radicalidade (de atuação política e pedagógica) “entrando na jaula do tigre para apanhar suas crias” (como costuma nos dizer Gaudêncio Frigotto, referindo-se a uma metáfora de Mao Tse-Tung), correndo sim o risco, e grande, de ser “comido” pelo “tigre”, mas pelo menos não deixando de enfrentar o risco de fazer a história...

Do ponto de vista de projetar a atuação nesse movimento da realidade, destaco os dois grandes desafios postos para os diferentes sujeitos que se identificam com a constituição originária da Educação do Campo. O primeiro é intensificar a pressão por Políticas Públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação. É preciso disputar a agenda do Estado, é preciso “sobrecarregar o sistema” (WALLERSTEIN, 2002, p. 220) com as demandas do polo do trabalho (demandas de acesso que são de forma e conteúdo) para que, no mínimo, as contradições apareçam com mais força.

O segundo desafio é radicalizar a Pedagogia do Movimento, entendendo-a fundamentalmente como um processo formativo de base dos trabalhadores que recupere sua “humanidade roubada” (Paulo Freire) e seja capaz de romper com a estrutura de valores, com a visão de mundo, que os faz reféns da lógica do capital, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento em massa nas lutas pela superação do capitalismo. Isso inclui uma dimensão grandiosa, que é a de perceber-se como sujeito da história, que é também ser sujeito de seu próprio processo de formação para se construir como tal. Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento assume também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática desse novo modelo de produção, de tecnologia, e para as novas relações sociais que poderão começar a ser produzidas nesse movimento, o que implica a reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano.

Referências bibliográficas

- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008, p. 67-86. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7.
- _____. *Teses sobre a Pedagogia do Movimento*. Texto inédito, junho de 2005.
- CARVALHO, Horacio Martins de. *Desafios para a agroecologia como portadora de uma nova matriz tecnológica para o campesinato*. Texto inédito, julho 2007.
- CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. *O contexto recente da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil e as consequências para o alcance da soberania alimentar – uma leitura a partir da Via Campesina*. Texto inédito, 2008.
- ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FONTES, Virgínia. *Debate sobre a crise*. Notas de exposição. São Paulo, novembro de 2008.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- KONDER, Leandro. A dialética e o marxismo. Revista Eletrônica *Trabalho Necessário*, ano 1, n. 1, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *Para compreender o pensamento de Marx*. Lisboa: Edições 79, 1981.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- STEDILE, João Pedro. *Subsídios para compreender o significado da crise alimentar mundial e brasileira*. Texto inédito, maio 2008.
- STEDILE, João Pedro. A ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura. *V Conferência Internacional da Via Campesina*. Maputo, Moçambique, 19 a 22 de outubro 2008.
- THOMPSON, Edward. *Os românticos*. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (cap. 1: Educação e experiência).
- VIA CAMPESINA. *Carta de Maputo: V Conferência Internacional da Via Campesina*. Maputo, Moçambique, 19 a 22 de outubro de 2008.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO*

Célia Regina Vendramini**

A Educação do Campo tem motivado, nas duas últimas décadas, debates, pesquisas, Políticas Públicas e ações de Movimentos Sociais organizados. A partir do final dos anos 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma Educação do Campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz inclusive de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo.

Visando ao debate crítico sobre esse movimento em torno da Educação do Campo, pretendemos submeter a conceituação “Educação do Campo” à dialética, questionando, em primeiro lugar, as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade na atualidade. Mais do que isso, nos interessa apreender o movimento que compele à transformação social. No materialismo histórico, a prática é concebida como uma “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e o desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

O materialismo histórico-dialético funda-se em categorias que são expressão das próprias relações sociais e que, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. Além disso, impõe um comprometimento/engajamento com a realidade. De acordo com Marx, “os homens, que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstractas ideais [...] destas mesmas relações sociais. Assim, as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios” (1982, p. 551).

Nesta direção, desenvolvemos algumas reflexões tendo como pano de fundo a compreensão de que a ciência é expressão do movimento do real, é fruto da produção histórica dos homens e, além disso, é condição fundamental para a produção da vida na atualidade. Organizamos a apresentação

* Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, no período de 6 a 8 de agosto de 2008.

** Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

em quatro eixos. No primeiro, problematizamos a respeito da falsa dualidade entre campo e cidade, bem como entre Educação do Campo e educação da cidade; no segundo, avaliamos os limites da Educação do Campo no âmbito das políticas de Estado; no terceiro, refletimos sobre algumas contradições presentes na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e, por último, indagamos sobre a direção (conservação ou emancipação) que orienta as experiências educacionais e escolares no campo.

Campo e cidade: duas faces de uma mesma realidade

A formulação Educação do Campo pressupõe a diferenciação com uma suposta educação da cidade, com base em uma tensão entre campo e cidade. Essa diferença, segundo análise de Freitas (2008), não pode ser levada à contradição, ao antagonismo. Portanto, a contradição é falsa, foi posta pelo capitalismo. Ainda, segundo Freitas, certas contradições não se resolvem pelos polos, mas devem estar no plano das diferenças, que, neste caso, devem ser valorizadas.

É preciso, ainda, considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de Políticas Públicas. Hoje, mais de 80% da população brasileira vive na cidade; em 1956, pela primeira vez, a renda do setor industrial superou a da agricultura; na Europa, em 1850, a população urbana ultrapassava a rural; no mundo, esse movimento acontece no século 21.

Quem vive hoje no campo? São trabalhadores? Agricultores? Produtores? Empreendedores rurais? Colonos? Caipiras? O Jeca Tatu, personagem criada por Monteiro Lobato para explicar o que ele julga ser o obstáculo ao progresso brasileiro no campo? Ou o Chico Bento das revistas do Maurício de Souza? Estes são a expressão do atraso? Segundo Schwartz (2003, p. 23), no prefácio ao livro de Oliveira¹, “os meninos vendendo alho e flanela nos cruzamentos de um semáforo não são a prova do atraso do país, mas de sua forma atroz de modernização.”

No Brasil, o trabalho no campo é expressão de diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do País. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente do trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo País para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, é um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho, escancarando o fenômeno migratório.

¹ OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Compreendemos que a única forma de apreendermos esse fenômeno é pela categoria contradição. No campo se produz muita riqueza, mas também muita miséria. Há grande desenvolvimento tecnológico, genético, junto a trabalho escravo e trabalho infantil. A agricultura brasileira está sob o domínio de 50 grandes conglomerados, dos quais apenas 20 são brasileiros, porém associados a transnacionais. As empresas do agronegócio controlam o mercado interno e externo, os preços e os insumos industriais². Também produzem os agrotóxicos e as máquinas e dominam as grandes redes de agroindústrias. Além disso, são as que menos empregam.

No mesmo contexto, observamos a presença do trabalho escravo: são 192 empresas que exploram a mão de obra escrava, fundamentalmente empresas agrícolas, madeireiras e de gado, inclusive na moderna indústria do etanol da cana de açúcar³. E também do trabalho infantil: são quase oito milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando no Brasil, a maioria no campo, onde 77% trabalham em atividades não remuneradas, sobretudo na agricultura⁴.

A análise de Oliveira (2003) nos ajuda a compreender a essência dessa realidade, ao criticar a dualidade e alcançar a contradição da realidade, ou uma integração dialética. “A expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado *exclusivamente* para os fins de expansão do novo” (p. 60).

Sustenta Oliveira que a agricultura atrasada financia a agricultura moderna e a industrialização. “O subdesenvolvimento viria a ser, portanto, a forma da exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia.” (2003, p. 131). Com base nessa formulação, conclui que este é altamente urbanizado, com pouca força de trabalho e população no campo, sem nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, é um forte *agrobusiness*.

Com base nas reflexões de Oliveira, evidenciamos um fenômeno que se manifesta no campo e na cidade, e que se refere à produtividade do trabalho, a qual “dá um salto mortal em direção à plenitude do trabalho abstrato” (2003, p. 135). É a ampliação do trabalho, mas não do assalariamento. O trabalho humano abstrato – “trabalho despido de suas especificidades e considerado como simples despesa de energias humanas, físicas e intelectuais” (CASTRO, 2006, p. 263), requer uma aprendizagem igual, comum, social, de conhecimentos gerais para todos, e que tem como ponto de partida a realidade local, particular, mas de forma alguma resumindo-se a ela.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, consideramos a Educação do Campo uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular.

² Fonte: www.mst.org.br.

³ Segundo Relatório da OIT sobre *Trabalho escravo no Brasil no século XXI*, “As ações fiscais demonstram que quem escraviza no Brasil não são proprietários desinformados, escondidos em fazendas atrasadas e arcaicas. Pelo contrário, são latifundiários, muitos produzindo com alta tecnologia para o mercado consumidor interno ou para o mercado internacional. Não raro nas fazendas são identificados campos de pouso de aviões. O gado recebe tratamento de primeira, enquanto os trabalhadores vivem em condições piores do que as dos animais.” (p. 24). Fonte: www.oitbrasil.org.br

⁴ Fonte: OIT. *Trabalho Infantil no Brasil*, 2001.

Um conhecimento rigoroso, o qual deve ser a base do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, configura-se, segundo Moraes (2000), como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal. “Afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam” (2000, p. 23).

Consideramos que a Educação do Campo é uma abstração se não for situada 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.

Fala-se demasiadamente em culturas e saberes camponeses, bem como numa pluralidade de sujeitos e de grupos sociais, o que parece revelar a própria negação da História. Fala-se, segundo Cardoso, em “histórias no plural, histórias que são ‘de’ e ‘para’ grupos definidos, sem possibilidade alguma de reivindicar uma autoridade universal” (1996, p. 13).

De acordo com Harvey, a dialética ensina “que a universalidade sempre existe em relação à particularidade; não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintivos de nossas operações conceituais e de nossos engajamentos práticos” (2004, p. 316).

Educação do Campo: política de Estado?

A luta por uma Educação do Campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo.

Considerando o Estado como de classe, como organismo essencial para manter a reprodução do capital, e as instituições escolares como expressões mediadas pelo poder do Estado, observamos as contradições de Movimentos Sociais, como, por exemplo, o MST, ao buscar romper com a legalidade institucionalizada, por meio da ocupação de terras e, ao mesmo tempo, lutar pela incorporação nesses espaços de uma instituição de controle estatal, no caso as escolas da rede oficial de ensino.

Segundo Araújo, uma contradição apontada nas práticas educativas do MST diz respeito à sua relação com o Estado burguês. “Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, ao limitar a luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites dos direitos e não na emancipação” (2007, p. 8).

Observamos, por meio de nossa pesquisa sobre a produção acadêmica a respeito do MST⁵, especialmente na análise sobre as teses e dissertações que tratam da relação entre trabalho, educação e cooperativas, que as práticas formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados têm um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente às necessidades e às exigências do Movimento Social e por não estarem totalmente submetidas ao controle do Estado.

⁵ Pesquisa concluída em julho de 2008, intitulada: *Movimento educativo emancipatório: uma revisão das pesquisas sobre o Movimento dos Sem Terra no campo educacional*, coordenada pela autora e financiada pelo CNPq.

Movimento nacional por uma Educação do Campo: para onde aponta em termos de projeto histórico?

O movimento nacional por uma Educação do Campo agrega Movimentos Sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). No campo teórico, também observamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade. Nos cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, aparecem as expressões: “educação para o desenvolvimento”; “educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe”; “democratização da escola e gestão” e a presença do lema *aprender a aprender*. Fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; em educação como humanização; em pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias.

No último caderno, *Por uma Educação do Campo*, há um texto de Jesus (2005) intitulado “Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo”. Visando a uma crítica do paradigma moderno, o texto propõe aspectos paradigmáticos que ampliam as condições de construção de um projeto de educação emancipatória⁶, centrado na educação e seus sujeitos; na educação e o espaço vivido; na temporalidade; na educação como relação entre ciência e saberes; na relação sujeito e objeto. Tais aspectos ou noções se aproximam, a nosso ver, de uma concepção pós-moderna, a qual desencadeia práticas relativistas, subjetivistas, pragmáticas e imediatistas, não conseguindo alcançar os reais problemas da educação e do campo.

A Educação do Campo, nas formulações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho.

Entendemos que há uma intrínseca e inegável relação entre a educação e a produção material da vida, com base no materialismo histórico-dialético que orienta esse trabalho e que compreende os processos formativos como constituídos no âmbito das relações sociais, determinadas essencialmente pelo trabalho. Compreendemos, assim como Meszáros (2005), que a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho.

De acordo com os resultados de nossa pesquisa (VENDRAMINI, 2008), a qual faz um mapeamento sobre as dissertações e teses que estudam as ações do MST, predominam as análises que tomam como foco de estudo as questões educacionais, escolares e pedagógicas, dissociadas do trabalho e das relações sociais. Das 41 dissertações de mestrado e das 17 teses de doutorado selecionadas (que focam a relação trabalho, cooperação e educação), apenas 7 e 7, respectivamente, são da área da educação, o que nos leva a concluir que o campo da educação tem uma fraca presença nesse tipo de análise.

⁶ A emancipação não é compreendida no sentido marxista de superação da alienação, numa perspectiva revolucionária.

Experiências educacionais e escolares no campo: conservação ou emancipação?

Iniciemos nos posicionando a respeito da necessidade histórica, inadiável, de superação das atuais relações sociais, que expressam profundas desigualdades sociais. Portanto, ao tratarmos da Educação do Campo, o fazemos na perspectiva da emancipação e não da conservação.

Tal pressuposto não implica a espera paciente pelas mudanças. Temos que atuar a partir das possibilidades que temos e do que podemos criar/superar. Para tal, consideramos que a escola, ainda que inteiramente defasada, não está conseguindo responder aos desafios do século 21, constitui-se uma necessidade social (não natural). Os filhos dos trabalhadores do campo (e também da cidade) têm a escola como único espaço de socialização do conhecimento sistematizado. Portanto, precisamos de escolas que não percam de vista aquilo que é essencial – a democratização do conhecimento.

Avançando um pouco mais, precisamos de escolas que organizem o trabalho pedagógico sob outras bases, pois as atuais reproduzem a extrema desigualdade social e excluem/marginalizam as crianças e os jovens por meio de diversos instrumentos “pedagógicos”, como, por exemplo, a avaliação.

As escolas, por si sós, não são capazes de promover mudanças maiores. Assim, coloca-se a necessidade da sua estreita vinculação com as formas materiais de produção da vida, ou seja, com o trabalho. A base da educação e da escola está na possibilidade concreta das pessoas produzirem seus meios de vida no campo brasileiro, de terem acesso à terra, aos instrumentos de trabalho, à tecnologia, à informação e ao conhecimento, à água, à assistência técnica, entre outras.

Por último, não podemos continuar falando de uma Educação do Campo em sentido genérico. É preciso perguntar: para qual campo e para qual população? E qual educação? Em meu ponto de vista, falta ao debate o corte de classe. Penso que devemos nos mobilizar, como produção teórica e como intervenção política, em torno de uma Educação do Campo para a classe trabalhadora.

Em nossa pesquisa, já mencionada (VENDRAMINI, 2008), analisamos as dissertações e teses que abordam as questões do trabalho, das cooperativas e da educação, procurando verificar a relação que se estabelece entre a educação e a produção da vida. Diversos estudos apontam aspectos emancipadores nos processos formativos e escolares desenvolvidos pelo MST. Apresentamos alguns.

Ruschel (2001), ao analisar a experiência da cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola 25 de Maio, em Fraiburgo, SC, e o projeto político e organizacional do MST, observa que a cooperativa dos estudantes possibilita o aprendizado da autogestão, o diálogo, a crítica e a autocrítica e a capacidade de identificar problemas e buscar soluções coletivamente.

Silva, em sua tese de doutorado sobre o trabalho voluntário realizado pela base do MST na construção da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), observa que o sentido pedagógico desse trabalho é “o reconhecimento do objeto produzido como uma obra coletiva. Ou seja, os

trabalhadores sem terra passam a se reconhecer no produto do trabalho a partir de uma dimensão real de apropriação coletiva, diferente do trabalho realizado nos acampamentos e assentamentos” (2005, p. 222).

Araújo apresenta elementos do cotidiano da produção coletiva, que expressa avanços e recuos em relação à comunidade, no sentido de identificar o que há de novo nos assentamentos do MST, como:

- a) os assentados não são assalariados;
- b) a produção mista contempla uma produção coletiva (embora de forma precária e reduzida) e individual;
- c) os frutos da produção coletiva são utilizados para a conservação da estrutura cooperativista do assentamento e do patrimônio coletivo;
- d) a produção individual da grande maioria está voltada para a satisfação das necessidades dos assentados e de suas famílias [...];
- e) os assentados exercem, de certa forma, um determinado controle sobre a distribuição e o consumo da produção;
- f) o trabalhador planeja a sua atividade produtiva de acordo com os limites postos pela Assembleia de Assentados;
- g) a produção coletiva representa um importante suporte para a produção individual, principalmente quando garante o pagamento dos seus financiamentos;
- h) o excedente da produção, em geral, é apropriado pelo próprio trabalhador (2006, p. 211).

Bonamigo (2001) analisa que, com a criação da Cooperativa de Produção no assentamento pesquisado, esse espaço de sociabilização assumiu dimensões próprias, determinadas pela presença e pela convivência constantes entre as pessoas. Ao mesmo tempo, os conflitos também tomam dimensões fortes, o que obriga os associados da cooperativa a enfrentarem os problemas interpessoais que surgem de forma coletiva.

De acordo com Dalmagro (2002), os avanços na organização e na realização do trabalho no assentamento garantem a superioridade da cooperação frente ao trabalho individual, porém não configuram relações de trabalho novas. Os assentados sofrem a exploração da sociedade de diversas maneiras. A vida está em constante disputa, em movimento.

Souza observa, pelos documentos produzidos pelo MST e pelas experiências educativas, que a participação coletiva é uma forma de aprendizado da política. Seja nos núcleos, nas brigadas ou nos cursos técnicos, os participantes estão envolvidos no debate sobre a realidade camponesa. Assim, a educação que se pretende como formação humana ocorre na prática social (2006, p. 115).

Observamos em todas as produções a associação entre experiências formativas emancipadoras e trabalho coletivo, o que nos leva a concluir, em primeiro lugar, que a Educação do Campo não é um ato isolado, mas coletivo e contextualizado e, em segundo, que a educação, na perspectiva da transformação social, deve estar associada a formas alternativas e coletivas de produção da vida, na direção da construção do que Harvey (2004) chama de “espaços de esperança”.

Conclusões

Com base nas análises a respeito da Educação do Campo apresentadas no texto, concluímos que a negação do caráter de classe e a afirmação da cultura, da identidade e da diferença na Educação do Campo, como uma realidade em si e não como conexão entre o geral, o específico e o particular, se assentam na negação do trabalho.

Há a necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a Educação do Campo e sobre os Movimentos Sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais.

Consideramos que a defesa de uma Educação do Campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que essa realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc). Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Concluimos defendendo a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando apreender nos estudos sobre a Educação do Campo os confrontos externos de disputa de projetos para o campo e para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização.

Assim como há tensões entre a intenção e o projeto, entre os propósitos dos Movimentos Sociais ou da Educação do Campo e a capacidade de concretizá-los, também há tensões no interior da própria teoria. Há necessidade de trabalhar essas tensões.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, M. N. R. *As contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra*. III Ebem. Salvador, 2007.
- ARAÚJO, L. B. *Sociabilidade no assentamento rural de Santana: terra e trabalho na construção do ser social*. Tese (Doutorado em Educação) UFC, Fortaleza, 2006.
- BONAMIGO, C. A. *O trabalho cooperativo como princípio educativo: a trajetória de uma cooperativa de produção agropecuária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- CARDOSO, C. F. No limiar do século 21. *Tempo*. Dossiê Teoria e Metodologia. UFF, Departamento de História, v. 1, n. 2, p. 7-20, dez. 1996.
- CASTRO, R. P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 263-265.
- DALMAGRO, S. L. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, C. R (Org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 133-152.
- FREITAS, L. C. Apontamentos de palestra no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Campo. Florianópolis: UFSC, maio 2008.
- HARVEY, D. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola, 2004.
- JESUS, S. M. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S. M. S (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2005. Coleção Por uma Educação do Campo, 5.
- MARX, K. Cartas (Marx a Pavel V. Annenkov). In: MARX, K; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições "Avante!", 1982. p. 544-555. Tomo 1.
- MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MORAES, M. C. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC / CED / Núcleo de Publicações, 2000.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- RUSCHEL, V. B. *Cooperação e trabalho na Escola do MST: a Cooperativa dos Estudantes da Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2001.
- SILVA, R. M. L. *A dialética do trabalho no MST*. Rio de Janeiro: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - UFF, Rio de Janeiro, 2005.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VENDRAMINI, C. R. *Movimento educativo emancipatório: uma análise das pesquisas sobre o MST no campo educacional*. Florianópolis: UFSC, 2008. Relatório final de pesquisa.
- SOUZA, M. A. *Educação e cooperação nos assentamentos do MST*. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2006.

Mesa-Redonda 2

**O Conhecimento Produzido a Partir da Análise
das Políticas Públicas de Educação do Campo**

REFLEXÕES SOBRE O SIGNIFICADO DO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO*

Mônica Castagna Molina**

Introdução

Com o objetivo de refletir sobre os conhecimentos produzidos a partir da análise das Políticas Públicas de Educação do Campo, optou-se por abordar neste artigo as tensões enfrentadas na elaboração e na execução das políticas desta área, a partir da relação entre Movimentos Sociais e Estado.

A análise dessas tensões far-se-á a partir da articulação entre o momento atual da Educação do Campo, em contraste com o momento de sua origem, buscando entender as contradições a serem enfrentadas na continuidade dessa construção, para que ela não perca sua proposta originária: ser uma ação educativa no sentido da contra-hegemonia, capaz de contribuir para a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira.

Este trabalho pretende desenvolver suas reflexões a partir de dois aspectos que se interrelacionam: as mudanças que têm se operado no conceito Educação do Campo, a partir de sua incorporação à agenda governamental, especialmente no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e as mudanças no protagonismo dos Movimentos Sociais no cenário de construção e execução dessas Políticas Públicas.

A Educação do Campo na agenda pública: descaracterizações do conceito

Desde a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, passaram-se doze anos. Nesse período, a Educação do Campo ampliou-se para diferentes cenários, sejam eles a multiplicação dos Movimentos Sociais e sindicais que a incorporaram como

* Este artigo organiza parte das reflexões apresentadas no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, em 2008, incorporando também as questões expostas no Seminário de Pesquisa “Desafios Teóricos e Práticos em Educação do Campo”, realizado em Florianópolis, em novembro de 2009, com publicação no prelo.

**Doutora em Desenvolvimento Sustentável. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, da Universidade de Brasília (UnB).

tema e bandeira de luta, sejam da ação do Estado, via execução de Políticas Públicas, ou ainda como pauta de pesquisa das universidades, em programas de graduação e de pós-graduação, em diversas áreas de conhecimento. Essa ampliação está a exigir uma análise sobre as diferentes práticas e igualmente diferentes interpretações que se aglutinaram sob tal denominação.

As perspectivas de futuro que se poderão engendrar, necessariamente, terão que ser capazes de construir um olhar sobre a contemporaneidade, a partir das intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital nesse território. A história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte desse cenário, não podendo ser analisada em separado.

Neste ponto reside uma das tensões que requer atenção dos pesquisadores militantes da Educação do Campo para sua superação, no que diz respeito às Políticas Públicas, especialmente aquelas executadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: o apartamento, a ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo. Exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos Movimentos Sociais e sindicais por um outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, tem sido intencionalmente abortados por partes relevantes dessas instâncias governamentais.

Essa prática exclui do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos e suas famílias que vivem neste território. Ou seja, querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar, como dimensão indissociável desse conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidas os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo.

Essa tensão se amplia na medida do próprio processo de ampliação do movimento da Educação do Campo e de sua inserção na agenda pública. A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos trabalhadores rurais obrigam os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão da conflitualidade carregada de um imaginário negativo, temido, que necessariamente deve ser eliminado.

A partir da compreensão que se tem da Educação do Campo, ao contrário daquela perspectiva sobre os conflitos, é preciso reconhecer sua dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de superações, de mudanças, de transformações, como ressalta Chauí (2002):

A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles e

exigi-los [...] A mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a criação da igualdade através das exigências e demandas dos sujeitos sociais. Em outras palavras: declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real (p. 344).

São as garantias reais dos direitos negados aos trabalhadores rurais que a luta coletiva busca conquistar. A questão de maior contradição a destacar é que para não perder seu potencial contra-hegemônico, contribuindo com o desencadear de processos de mudanças, de fato, estruturais, é imprescindível a permanência do campo no centro dos processos formativos desses sujeitos e na elaboração de Políticas Públicas de Educação do Campo *com* eles – com todas as tensões; contradições e disputas de projeto que isso significa. É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo. Para continuar sendo contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação.

A centralidade dos sujeitos coletivos na construção das Políticas Públicas de Educação do Campo

Uma das mais marcantes características da inserção da Educação do Campo na agenda política é o fato de, nos últimos anos, suas ações terem se dado a partir dos sujeitos coletivos de direito. De acordo com as categorias da sociologia jurídica, as ações dos sujeitos coletivos de direito podem ser compreendidas como aquelas produzidas por um conjunto organizado de sujeitos que têm projetos e objetivos comuns e que se organizam para, coletivamente, lutar pela garantia de seus direitos, quer sejam estes já positivados ou ainda em processo de reconhecimento pelo sistema jurídico.

De acordo com Souza Júnior (2002, p. 57), “o relevante para a utilização de sujeito, na designação dos Movimentos Sociais, é a conjugação entre o processo das identidades coletivas, como forma de suas autonomias, e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, a partir das próprias experiências.” No caso da Educação do Campo, são exatamente as ações protagonizadas por esses sujeitos coletivos que têm provocado, que têm desencadeado, processos que contribuem para a promoção de mudanças na realidade e nas próprias práticas educativas.

Uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por exemplo, nos últimos doze anos, é a intensa participação dos Movimentos Sociais na sua concepção, implementação; mudanças e ampliação. Desde seu primeiro embrião, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo MST, em 1997, e em todo seu percurso, passando pela definição dos níveis de escolarização, dos cursos a serem oferecidos e das parcerias a serem

feitas com as universidades, sempre houve participação intensa dos Movimentos Sociais e sindicais no Programa. Foi essa presença que permitiu ao PRONERA acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo.

Essa participação dos Movimentos Sociais e de suas lutas pela igualdade explicita que a Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. Esse horizonte de transformação é, aliás, constituinte da noção de sujeitos coletivos. De acordo com Bocayuva e Veiga (1992):

a visão política dos sujeitos coletivos não é uma nova teoria da organização dos trabalhadores, uma nova matriz ou paradigma que todos devem seguir. É a percepção de que existe e é necessária, na estratégia socialista, mediada pela radicalização da democracia, a valorização e politização de múltiplos lugares e situações que desenvolvam a luta por uma alternativa anticapitalista baseada no horizonte democrático e socialista (p. 68).

Em seu percurso histórico recente, pela luta e pelo protagonismo dos sujeitos coletivos, a Educação do Campo foi instituinte de direitos. Alguns já inscritos em lei e não materializados, como a própria garantia do direito à educação escolar, e outros criados e positivados por ela a partir das ações coletivas que desencadeou. Diferentes práticas e conquistas traduzem essa ação instituinte, do direito a ter direitos, materializadas pela ação dos sujeitos coletivos no âmbito da Educação do Campo.

Exemplo importante da materialização dos princípios da Educação do Campo, entre eles, o da Educação como Direito e a vinculação dos conteúdos à realidade dos educandos, pode ser trazido a partir das práticas das Escolas Itinerantes do MST, que acompanham a trajetória de luta pela terra. São escolas que estão garantindo o direito à educação escolar para crianças e jovens acampados, no âmbito do ensino fundamental e médio, reconhecidas legalmente nos Estados de Santa Catarina, Paraná, Goiás e Alagoas.

Existem em torno de 37 escolas em pleno funcionamento nos acampamentos e outras sendo organizadas junto com a comunidade. De acordo com dados de Camini (2008), são cerca de 350 educadores dando aula em salas que funcionam debaixo de lonas pretas ou cobertas de capim e madeirite, conforme a realidade de cada região. São mais de 3.500 crianças sem terra no Brasil frequentando a escola pública estadual, que lhes garante as condições de avançar em seus estudos, tendo por base sua própria realidade.

Outro exemplo pode ser a implantação permanente de cursos superiores em algumas universidades brasileiras, ofertados a partir da Metodologia da Alternância, com o objetivo de garantir o direito ao acesso à educação superior para os sujeitos camponeses sem que estes tenham que deixar de viver e trabalhar no território rural. Essas contribuições às mudanças legais deram-se em função das próprias características definidoras do modo de reprodução social da vida desses sujeitos do campo.

Por estes aspectos, associada à perda do conteúdo do conceito, aparece diretamente vinculada a segunda questão: a perda do protagonismo dos sujeitos coletivos na construção das Políticas Públicas de Educação do Campo. A sua possibilidade da contra-hegemonia se faz pelos seus sujeitos – sujeitos coletivos; organizados, em luta por transformações estruturais. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas dessa bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias.

Porém, o momento atual da Educação do Campo, que conforme exposto no início deste texto, não pode ser analisado de forma dissociada dos conflitos e tensões que envolvem a disputa pela terra e pelo projeto de desenvolvimento do campo e do País, passa por um período de acirramento das contradições de classe.

Percebe-se um movimento orquestrado por vários setores aliados dos projetos da elite agrária do País, de estragamento das ações dos Movimentos Sociais do campo, seja pelo impedimento da realização de parcerias desses movimentos em projetos governamentais, seja pela criminalização direta de suas ações, ou pior, pela disputa intensa do imaginário social acerca da suposta “ilegalidade e violência” da ação dos trabalhadores, com forte ação midiática, tal como se pôde observar recentemente na campanha da Confederação Nacional da Agricultura, quando da realização da última jornada nacional de lutas do MST, no chamado “Abril Vermelho”.

Por esses e outros fatores, e em situações diversas, a depender de quais sejam os Movimentos Sociais e sindicais do campo que se analise, percebe-se um recuo, uma diminuição da pressão por parte desses sujeitos coletivos, para a conquista das Políticas Públicas de Educação do Campo. Mobilizações nacionais coletivas, envolvendo uma grande diversidade de organizações, tiveram seu último grande ato no processo de preparação e realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004.

De lá para cá, as ações e reivindicações têm sido feitas de forma desarticulada, isolada, não havendo aglutinação entre diferentes movimentos e, muito menos, entre movimentos e organizações parceiras, como universidades e outros aliados do Movimento da Educação do Campo. Caldart (2010) reforça essa compreensão ao afirmar:

[...] estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por políticas públicas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular. Entendo que esse recuo seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira (p. 16).

Um dos fatos que se têm destacado na Educação do Campo nos últimos anos diz respeito à novidade na cena educacional do País: embora os trabalhadores rurais já tivessem sido protagonistas de vários episódios de âmbito nacional, nunca haviam ocupado a cena educacional, o que configura importante avanço histórico. Seria uma grande perda porque foi a ampliação, o alargamento da consciência dos trabalhadores, um dos importantes frutos desses processos de luta coletiva pelos direitos dos sujeitos do campo, entre eles, o direito ao conhecimento e à própria educação escolar. Neste ponto, está uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze anos: a luta dos Movimentos Sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez também avançar o imaginário social dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação.

Entre diferentes exemplos, pode-se ilustrar esse argumento com a Jornada de Lutas específicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em defesa da Educação Pública e do PRONERA, realizada em julho de 2009, em 16 Estados. Para quem conhece bem o MST e sua história, e as enormes dificuldades do Setor de Educação para se estruturar e firmar dentro do próprio Movimento, essa Jornada de Lutas específica pela Educação seria impensável há alguns anos atrás.

Além do alargamento da consciência dos próprios trabalhadores rurais, é importante destacar a contribuição dessas práticas concretas para fazer avançar o imaginário da sociedade como um todo: durante estes doze anos da Educação do Campo, o conjunto de suas ações, a execução de cursos em várias áreas de conhecimento, com a oferta de diferentes níveis de escolarização, da alfabetização à pós-graduação, tem provocado mudanças na representação social sobre a percepção dos trabalhadores rurais como sujeitos de direitos.

Em relação à sociedade, também há exemplos do alargamento dessa consciência e do apoio à defesa do direito à educação dos trabalhadores rurais em todos os níveis de ensino, especialmente o superior. No âmbito do Estado, percebem-se também diferentes posicionamentos entre setores do Poder Legislativo e mesmo do Poder Judiciário. Apesar da tendência majoritária de criminalização dos movimentos, tem-se obtido importantes vitórias no âmbito do Judiciário, como, por exemplo, nos julgamentos das ações contra os cursos superiores do PRONERA, como no caso do curso de Agronomia, do Pará; Direito, em Goiás; e do curso de Medicina Veterinária, no Rio Grande do Sul. No âmbito do Legislativo, corroboram esse argumento as recentes audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados, a propósito das ações impetradas visando impedir o funcionamento daqueles três cursos superiores do PRONERA, tendo como foco de reflexão o direito à Educação dos trabalhadores rurais. Questiona-se, na Audiência, a absurda limitação a determinados campos do conhecimento científico para estes trabalhadores, que, conforme argumento de uma das ações impetradas contra o Programa, os sujeitos do campo não precisam estudar Direito...

Esse movimento de mão dupla, ou seja, a luta dos trabalhadores rurais para garantir seus direitos e, entre eles, o direito à educação, ao mesmo tempo que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando sua consciência também vai fazendo avançar a visão e a compreensão

da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos. São essas várias lutas que vão desencadeando as mudanças no próprio imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos, mediante a ação do Estado, da execução de Políticas Públicas.

Esses processos articulados relevam a importância da luta e da manutenção do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção da Educação do Campo, pois, conforme ressalta Azevedo, só se instituem políticas quando elas estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade. Azevedo (1997, p. 6) observa que:

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar, que, por isso, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Segunda essa ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais dominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, se fazem presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade, que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas públicas.

Este talvez seja um dos importantes legados das lutas por Políticas Públicas de Educação do Campo: o conjunto de suas ações amplia a esfera pública, acumulando forças no sentido da democratização do Estado e da sociedade brasileira. Telles observa que:

[...] a esfera pública é o domínio em que as decisões políticas são justificadas por meio do debate crítico racional dos cidadãos, que aí exercem, na pluralidade de suas identidades singulares, a condição de igualdade formal assegurada pelo princípio democrático de soberania popular. O diálogo, a reflexão, o reconhecimento mútuo dos cidadãos e a capacidade de assimilar novos temas são os atributos da esfera pública que permitem incorporar demandas emergentes pela instituição de novos direitos (1994)

Essas dimensões estão bem articuladas, ou seja, a exclusão dos conflitos e tensões do campo, das Políticas Públicas de Educação do Campo e a redução, ou mesmo a eliminação da participação dos sujeitos coletivos na concepção e na implementação dessas políticas, retira todo o potencial instituinte e contra-hegemônico da Educação do Campo. A sua institucionalização, nesses termos, se faz contra ela própria.

Um dos maiores desafios postos à continuidade das lutas pelas Políticas Públicas de Educação do Campo são as lutas pela permanência do campo e de todas as suas contradições no centro dessas políticas, o que só se fará com a permanência dos sujeitos que as protagonizam

em suas vidas e lutas cotidianas se reproduzindo como sujeitos camponeses. Portanto, falar de Políticas Públicas significa termos presente as questões das estruturas de poder e de dominação, dos conflitos, das disputas entre direitos, necessidades, carências e privilégios.

Caldart observa que o desafio, é contribuir para ampliar essa visão e esse debate, quando se disputam Políticas Públicas de Educação do Campo e, principalmente, quando se disputam determinados conteúdos para essas políticas. Pois, além da tensão pela perda do protagonismo dos Movimentos Sociais na elaboração e na execução de Políticas Públicas de Educação do Campo vindas de fora, ou seja, do exterior dos movimentos, é preciso não ignorar os impasses que se tem vivenciado no interior dos próprios movimentos, quando ocorre essa ampliação por parte de seus setores organizativos, ao se engajarem na luta por Políticas Públicas, como se, ao fazê-lo, tais setores estivessem “traíndo” os propósitos maiores de transformação social que buscam esses sujeitos coletivos.

No caderno *Pesquisa Pensamento Educacional*, de 2009, trazíamos esta questão ao movimento da Educação do Campo: lutar por Políticas Públicas é um reducionismo do horizonte maior de transformação social? É restringir-se aos limites e às concessões do Estado burguês? É sabido que em várias rodadas de negociação da Organização Mundial do Comércio (OMC), ocorridas nos últimos anos, a educação tem sido colocada em pauta como uma das esferas de prestação e venda de serviços entre as nações.

Neste momento histórico, lutar por Políticas Públicas significa lutar pela não diminuição do espaço público, pela própria compreensão da Educação do Campo como um direito e, portanto, pela obrigação do Estado em garanti-lo. A luta por Políticas Públicas não é o horizonte maior da Educação do Campo. A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade. Entre os vários desafios a enfrentar, está o de não perder esse horizonte maior de transformação estrutural, de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar no momento presente.

Embora lutemos pelas transformações estruturais, pela superação do modo capitalista de produção, não nos parece coerente abandonar a luta por espaços do Estado, ainda que saibamos bem ser um Estado hegemonicamente dominado pelos interesses do capital. Para disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por Políticas Públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação (MOLINA, 2009, p. 317)

Ribeiro e Antonio, referendando Poulantzas, trazem importantes elementos para este debate ao afirmarem:

podemos dizer que os projetos educativos construídos pelos Movimentos Sociais populares do campo alcançam as estruturas do Estado. A discussão sobre Estado, a partir dessas abrangências das relações de força de classes, e frações de classes, em sua fase contemporânea, parece ser necessária para explicitar o que significam essas relações não separadas das próprias relações de força no interior de sua estrutura. O Estado capitalista não pode

ser compreendido como uma “entidade intrínseca”, mas “como uma relação social, mais especificamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio desse Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 130, apud RIBEIRO; ANTONIO, 2008, p. 16).

A contribuição de Poulantzas diz respeito à questão da luta de classes no interior do Estado, como um “campo de batalha”, não apenas local de organização do poder da classe dominante. Nessa concepção, as políticas do Estado são tomadas como imbricadas no funcionamento concreto do Estado, organicamente ligadas às fissuras, às divisões e às contradições internas deste. Recorremos, para tratar a política derivada dessas fissuras, divisões e contradições internas do Estado, à concepção do Estado-relação, a qual busca abordar tais especificidades do Estado de um modo mais amplo ou complexo na sua ossatura material. Essa concepção de Estado-relação parece-nos sugerir um esquema conceitual acrescido de outros elementos para a reflexão sobre como os Movimentos Sociais populares do campo, como fração da classe trabalhadora, podem permear as fissuras, divisões e contradições internas do Estado com suas necessidades históricas, nesse caso, por educação pública de qualidade (RIBEIRO; ANTONIO, 2008, p. 16).

O que se quer enfatizar é a compreensão do Estado para muito além de um bloco monolítico compreendido unicamente como “o aparelho repressor da classe dominante”, homogêneo, sem espaço para divergências e contradições. Compreende-se o Estado como um território em disputa, espaço heterogêneo, de conflito e contradição. É possível e necessário disputar o Estado, na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; apesar disso, porém, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de barrar a transformação da Educação também em mercadoria, evitando que ela deixe de ser tratada como um direito, obrigação do Estado, portanto, universal, e se transforme num bem a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos.

E este é um dos desafios: como avançar na implantação de Políticas Públicas de Educação do Campo? Como ressalta Arroyo, não se poderão construir Políticas Públicas para o campo se não se legitimar na sociedade brasileira o campo como um espaço de direitos. Enquanto o campo, a Educação do Campo e seus sujeitos não forem assumidos como questão nacional, como parte da agenda da Política Pública desse País, ficando apenas por conta dos Movimentos Sociais, não se conseguirá instituir políticas públicas para o campo, que garantam efetivos direitos aos trabalhadores.

Portanto, disputar essas fissuras e frações do Estado é trabalhar com a cultura, com o imaginário social e politizar esse debate. Trazer o sentido da defesa das Políticas Públicas de

Educação do Campo para inserir na esfera política da legitimidade política, do confronto político, do debate político, a questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira.

Conforme nos ensina Gonh (2006, p. 187):

falar em Estado ampliado significa falar de uma ampliação de seu campo de atuação e de seu significado simbólico. Ou seja, o Estado seria uma somatória da sociedade civil e da sociedade política, não se resumiria aos órgãos de poder das esferas governamentais. Usar essa concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante – um comitê executivo da burguesia, como foi denominado por alguns – e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classes perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa, ainda, admitir que a mudança social é processo gradual; a tomada de poder por uma nova classe deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra-hegemonia sobre a ordem dominante.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige a elaboração de Políticas Públicas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e à permanência na escola. Diferentes estudos mostram a precariedade e a ausência do direito à educação escolar no campo. E, apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado o conceito Educação do Campo, estender-se para muito além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos sociais do campo, parte relevante desse movimento necessita e tem se dado em torno da luta pela redução das intensas desigualdades e da precariedade do direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural, o que exige a elaboração de Políticas Públicas.

Neste aspecto, outro desafio à construção de Políticas Públicas de Educação do Campo é: o modelo de políticas generalistas será suficiente para suprimir as históricas exclusões sofridas pelos sujeitos do campo? Conforme reflexões produzidas por Kerstenetzky, é necessário compreender que

para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais – acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de gerações passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades,

o Estado precisa agir com programas específicos. Continua a autora:

sem ação – política – programa, para esses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão num horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações complementarizam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos (2005, p. 8).

No caso específico da Educação do Campo, o debate que se intenciona desencadear é da incapacidade da universalidade abstrata garantir o efetivo acesso dos sujeitos do campo aos direitos, o que deve nos fazer refletir sobre qual é o caráter que devem ter as Políticas Públicas de Educação do Campo. A efetiva promoção do direito à educação, com reais garantias de acesso e permanência com sucesso e qualidade, em todos os níveis de ensino, para as populações do campo, requererá a adoção de políticas e de programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e da igualdade material, determinados na Constituição Federal Brasileira de 1988.

São as graves desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública no campo, que obrigam o Estado ao cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e implementar políticas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar (MOLINA, 2008).

No caso da Educação Superior, para suprir a histórica ausência dos direitos aos povos do campo, fazem-se imprescindíveis estratégias de ingresso reparadoras dessas desigualdades, ou seja, recuperar a ideia segundo a qual universalidade abstrata não produz garantia de direitos. De acordo com os dados da Pnad 2007, o nível de instrução da população adulta jovem do campo, compreendida na faixa de 25 a 34 anos de idade, mais uma vez confirma o quadro de desigualdade. Enquanto para a população urbana, nesta faixa etária, 52,9% têm instrução completa de nível médio ou superior, no meio rural essa condição só existe para 17,1% da população.

Além dessa desigualdade no acesso à educação superior, de maneira geral para os sujeitos do campo, é necessário ressaltar também o precário acesso dos docentes do meio rural a esse nível de escolaridade. De acordo com dados de 2007, do total de funções docentes no País, atuando na modalidade regular do ensino fundamental e médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada.

Em função de toda essa precariedade, é que desde a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, os Movimentos Sociais que participam dos encontros locais, regionais e nacionais da área, exigem a elaboração de uma política específica de apoio à formação de educadores do campo.

Depois de um longo período de lutas, os movimentos conquistam o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), cujo início se dá em 2007. A experiência de sua institucionalização pelas universidades tem colocado importantes desafios e exposto as contradições a serem enfrentadas na institucionalização das Políticas Públicas de Educação do Campo.

A partir de várias turmas do Procampo recentemente iniciadas, tem sido possível perceber a desconfiguração da proposta e da concepção original elaborada pelo Grupo de Trabalho que esteve com essa missão a partir do ocorrido nos vestibulares e nos cursos em processos de implantação: o ingresso de sujeitos individuais, sem vínculos com o campo; sem atuação em escolas do campo e sem história de participação e organização coletiva nenhuma.

A exigência por parte dessas instituições, de fazer com que o acesso à educação superior para os sujeitos do campo, para o ingresso aos cursos do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como a vinculação com o próprio campo e a atuação em escolas do campo, descaracteriza o propósito inicialmente idealizado para essa política de formação, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores. O que ficará de Educação do Campo nesses cursos? Em que medida todo o potencial instituinte da Educação do Campo, no sentido de buscar vincular práticas educativas emancipatórias com a organização das escolas e comunidades do campo, poderá se materializar com esses novos sujeitos ingressantes?

Embora a institucionalização traga alguns avanços, traz também tensões para a concepção da Educação do Campo, nestes espaços universitários. Os processos vivenciados na execução das políticas de formação de educadores do campo mostram que é necessário manter forte e vigilante intencionalidade quanto à participação dos Movimentos Sociais na concepção e na execução das diferentes fases das políticas, para não se deixar engolir pelo ritmo imposto à máquina pública em suas exigências burocráticas e legais. O risco de esvair-se a participação dos movimentos, voltando estes à condição de “beneficiários”, ou pior de “público-alvo” destas Políticas Públicas, é grande.

Por isso, é tão vital não se perder esse protagonismo, não se deixar enredar, como pesquisadores e militantes, nas dinâmicas armadilhas da institucionalização. Se se lutou por ela, foi na perspectiva de criar as condições reais que materializassem o direito à educação para os sujeitos do campo, mas garantindo a forma e o conteúdo da oferta e da execução desses direitos. Está posto o desafio a todos os que historicamente têm se comprometido com a construção dessa bandeira: avançar para dentro do Estado, ter dezenas de universidades, prefeituras e governos estaduais executando Políticas Públicas de Educação do Campo, mas com os sujeitos do campo participando ativamente desse processo de construção, implementação e avaliação das políticas.

Não poderá haver ausência de conflito e de tensão nesse processo: há disputas de projetos e de sociedade em jogo. A clareza de que o horizonte final não são as Políticas Públicas, mas que elas podem ser meio importante para fazer avançar a luta maior e acumular forças para transformações estruturais, é necessário para não se perder no processo.

Dados os reducionismos observados em várias práticas, é necessário enfatizar que a Educação do Campo não se restringe à garantia do direito escolar aos trabalhadores, embora isso esteja ainda longe de ocorrer, conforme comprovam os índices de escolarização nos diferentes níveis e os números do analfabetismo dos sujeitos do campo. Por ser estruturante de sua compreensão, um projeto de desenvolvimento do campo e da própria sociedade, a Educação do Campo não se pode restringir à garantia do direito à educação escolar, embora dele não abra mão.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, J. L. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).
- BOCAUYVA, P. C. C.; VEIGA, S. M. *Novo vocabulário político – Hegemonia e Pluralismo*. Rio de Janeiro: Vozes; Fase, 1992.
- CALDART, R. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, DF, agosto 2008.
- CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR, J. G.; TOURINHO, F. (Org.). *Introdução Crítica ao Direito Agrário*. Brasília: Ed. da UnB, 2003. (Coleção O Direito Achado na Rua, v. III).
- GONH, M. G. *Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola; 2006.
- KERSTENETZKY, C. L. Políticas sociais: focalização ou universalização. In: *Textos para Discussão*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, out. 2005.
- MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: *Campo, política pública e educação*. Brasília: Nead, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).
- MOLINA, M. C. Entrevista. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, v. 4, n. 8, p. 313-319, jul.-dez. 2009.
- RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. Estado e educação: questões às políticas de Educação do Campo. In: *Reunião da Anped*, 31. GT3 Movimentos Sociais Educação. Caxambu-MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>
- SOUZA JÚNIOR, J. G. Movimentos Sociais – emergência de novos sujeitos: o sujeito coletivo de direito. In: *Sociologia jurídica crítica: condições sociais e possibilidades teóricas*. Porto Alegre: Ed. Sérgio Antonio Fabris, 2002.
- TELLES, V. S. Sociedade civil, direitos e espaços públicos. *Polis*. Participação popular nos governos locais, São Paulo, n. 14, 1994.

POLÍTICAS PÚBLICAS, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: SABERES DA TERRA EM FOCO

Jacqueline Cunha da Serra Freire¹
Edna M. R. Castro²

No paradigma emergente, o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal... Mas sendo total, é também local. Constitui-se ao redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais... Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

SANTOS, 2003, p. 76.

Inspirada nas reflexões de Boaventura Santos (2003), foi sendo tecido o objeto-problema da pesquisa.

É recente a inclusão da juventude na agenda da política educacional brasileira, mais ainda no que se refere à juventude camponesa, bem como é recente a configuração de Políticas Públicas de Juventude (PPJ) e da Política Nacional de Juventude no País, cujo formalismo e normatividades são instituídos no primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, focado na análise do Programa Saberes da Terra, na confluência de duas Políticas Públicas: Educação do Campo e Juventude.

O contexto histórico-social da década de 1980 foi marcado pela crise no processo de acumulação capitalista, que deflagrou um conjunto de proposições econômico-sociais de matriz liberal, o estabelecimento de programas de “ajuste estrutural” em países não desenvolvidos, a constituição de novos padrões de regulação, reestruturação produtiva e flexibilização do mundo do trabalho, a redefinição do papel do Estado, a reconfiguração político-ideológica de formas de dominação, em síntese, um processo que se hegemonizou sob a égide do neoliberalismo, como bem analisou Anderson (1995), entre outros autores.

É na década de 1990, sob a égide do neoliberalismo que hegemonizou o País, que se configurou o foco do poder público sobre a juventude no Brasil, que políticas são formuladas e implementadas, que a sociedade se engaja com mais vigor no debate e na intervenção social.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab).
jacqueline.csfreire@uol.com.br

² Universidade Federal do Pará (UFPA). edna@amazon.com.br

No caso da América Latina, as PPJs estão relacionadas aos processos de agudização das desigualdades sociais e à consequente exclusão dos jovens. Na análise de Abad (2003), foram quatro os modelos de Políticas Públicas de Juventude implementados na região, cujas diferenciações decorriam de problemas políticos específicos em cada contexto histórico: 1. ampliação da educação e uso do tempo livre (entre 1950-1980); 2. controle social de setores juvenis mobilizados (1970-1985); 3. enfrentamento da pobreza e prevenção do delito (1985-2000); 4. inserção de jovens excluídos no processo produtivo (1990-2000).

A juventude camponesa, no entanto, não foi abordada nos estudos e nem focada em suas especificidades nas Políticas Públicas na década de 1990. No estudo da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPd, 1998), as análises estavam muito centradas no processo de evolução e de caracterização demográfica, influenciado pela crescente urbanização do País, bem como na dinâmica migratória.

No contexto da formulação e da implementação de PPJ no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, despontaram programas governamentais, iniciativas da sociedade civil, de partidos políticos e de organismos internacionais, aliados à ampliação do debate e da pesquisa acadêmica. Tal processo já havia se proliferado em outras partes do mundo na década de 1980.

Políticas Públicas consistem em processos decisórios perpassados pela formulação, implementação e avaliação de ações, programas ou projetos focados no atendimento de demandas sociais que concretizem a ação do Estado. Portanto, as Políticas Públicas expressam a opção do Estado na definição das prioridades da ação governamental, no que fazer e investir recursos. No dizer de Spósito (2003, p. 59), “Em sua acepção mais genérica, a ideia de Políticas Públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto”.

As PPJs podem ser compreendidas, referenciadas, na classificação de Raczynski (1995), como políticas setoriais ou políticas focalizadas, voltadas para segmentos populacionais específicos. Para a autora, as PPJs se diferenciam de outras políticas sociais do Estado por seu recorte social e etário voltado a um segmento específico, delineadas pela necessidade, pobreza ou risco social dos jovens, sem desconsiderar que há políticas universalistas, como a política de seguridade social, que também afetam a situação dos jovens.

O *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (2006) aborda a visão do governo federal que norteia a concepção sobre tais políticas no Brasil. É afirmado no *Guia* que “entender as singularidades e as peculiaridades das juventudes e garantir direitos a essa geração são fatores fundamentais para consolidar a democracia no Brasil, com inclusão social” (2006, p. 5).

Muitos são os programas, os projetos e as ações formulados e implementados pelo governo federal. Atualmente são 19 programas executados por diferentes Ministérios, que constituem a Política Nacional de Juventude no País, segundo o *Guia de Políticas Públicas* (2006). Desses, apenas três são voltados para a juventude camponesa – Programa Nossa Primeira Terra, Programa Pronaf Jovem e Programa Saberes da Terra. Destaque-se que o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) é composto por seis modalidades, entre as quais o Consórcio Social da Juventude Rural, configurando-se também como uma iniciativa focada na juventude camponesa.

O reconhecimento dos jovens no Brasil como sujeitos de direitos, de forma mais acentuada nos últimos anos, tem balizado a formulação de PPJs.³

Mais recentemente tem sido considerada por especialistas a importante contribuição que os jovens rurais podem empreender para os processos integrais de desenvolvimento rural na América Latina e Caribe. São destacadas por Durston (1998) três atividades-chaves nas atuais estratégias para superar a pobreza rural: 1. capacitação; 2. apoio à agricultura familiar; 3. fortalecimento da institucionalidade da pequena comunidade rural. Para o autor, é oportuna uma atenção especial aos jovens para o êxito dessas estratégias. A juventude camponesa teve suas demandas incorporadas pelo Estado, particularmente na década presente, a partir da formulação de programas e de ações centradas na questão do acesso à terra e ao crédito, aliado a processos de escolarização e de qualificação social e profissional na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar, em que se inclui o Programa Saberes da Terra, objeto de estudo do presente artigo.

O Programa Saberes da Terra se inscreve na perspectiva de o Estado responder a demandas da sociedade civil por formação, escolarização e qualificação social-profissional de jovens camponeses, bem como materializar em programas os princípios da Política Nacional de Educação do Campo e da Política Nacional de Juventude.

Formulado e implementado a partir de 2005, por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo da Secad/MEC, o Programa Saberes da Terra constitui-se uma ação do governo federal em parceria com entes federados, com o objetivo de desenvolver Políticas Públicas de Educação do Campo e de Juventude, oportunizando a jovens agricultores familiares a inclusão social por meio do acesso e da conclusão do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), processo esse de escolarização integrado com qualificação social e profissional. Destaque-se como finalidade do Programa “proporcionar formação integral, prioritariamente ao jovem do campo, por meio de: – Elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; – Qualificação social e profissional (formação inicial e continuada) [...]” (MEC, 2005, p. 10).

A problemática de pesquisa, a formulação das questões e os objetivos norteadores do processo investigativo foram ancorados no Estado do Conhecimento⁴ sobre Juventude e Educação coordenado por Spósito (2000),⁵ que indicou importantes elementos para esse campo de pesquisa, aliado ao mapa⁶ de estudos recentes sobre juventudes rurais elaborado por Weisheimer (2005),

³ O marco institucional de definição de juventude no Brasil, atualmente, é o consubstanciado no Plano Nacional de Juventude (PNJ), que estabelece em seu Art. 1º: “Fica aprovado o Plano Nacional de Juventude, destinado aos jovens brasileiros com idade entre quinze e vinte e nove anos”.

⁴ A autora e demais pesquisadores empreenderam o balanço da produção acadêmica de dissertações e teses defendidas entre 1980 e 1998 nos programas de pós-graduação em Educação. O procedimento para a construção do Estado do Conhecimento sobre Juventude contemplou a análise da vasta produção acadêmica na área educacional no período referido, que totalizava 1.167 teses e 7.500 dissertações, totalizando 8.667 trabalhos, dos quais 4,4% relacionavam-se à juventude, sendo 332 dissertações e 55 teses.

⁵ Tal estudo contemplou uma análise da produção acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no período de 1980 e 1998.

⁶ Tal estudo contemplou uma análise da produção acadêmica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no período de 1980 e 1998.

que mostra a ainda “situação de invisibilidade” desse segmento da população, cujo recorte do mapeamento⁷ abrangeu a produção acadêmica dinamizada no período de 1990 a 2004, portanto, muito atual. Historicamente invisível na pesquisa acadêmica, o autor diz que não se conta no Brasil com expressivo volume de pesquisas⁸

Mais recentemente foram lançados os volumes I e II do *Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, coordenado por Spósito (2009). Tal publicação se constitui uma contribuição valiosíssima para referenciar novas pesquisas. O Estado da Arte amplia as áreas de conhecimento, extrapolando, dessa forma, o tema da juventude rural, e enfoca novas temáticas que expressam o contexto de mudanças pelo qual a sociedade tem passado nas décadas mais recentes, a exemplo de *Juventude, Mídias e TIC*, bem como outras temáticas que têm seus eixos de análises referenciados na dinâmica econômica e sociocultural atual.

A juventude do meio rural permanece quase invisível na produção acadêmica, em que pesem os avanços reconhecidos por Weisheimer (2005) e Spósito (2009) em suas análises. No entanto, é destacado por Spósito (2009, p. 23), no volume I do Estado da Arte, que “um primeiro alerta diz respeito ao caráter eminentemente urbano da produção discente sobre juventude. Do total de trabalhos (1427), somente 52 (menos de 4%) trataram de jovens do mundo rural e apenas sete (0,5%) dedicaram-se aos jovens indígenas”.

Expostos esses elementos introdutórios, sintetiza-se assim a questão norteadora da pesquisa: o Programa Saberes da Terra se constitui um instrumento de Política Pública educacional e de juventude, que aponta para o fortalecimento da agricultura familiar? O objetivo geral que ancorou o processo investigativo consistiu em analisar a pertinência social do Programa como instrumento de Política Pública de Educação e de Juventude do Campo, a partir da compreensão da inter-relação do processo de escolarização e de qualificação social-profissional de jovens camponeses e de sua contribuição para o fortalecimento da agricultura familiar.

Se, por um lado, o reconhecimento da escassez de estudos sobre juventude camponesa foi um elemento impulsionador para tal opção temática, por outro, concordando mais uma vez com Boaventura Santos (2003, p. 83), em *Um discurso sobre as ciências*, ao conceber que hoje o objeto é a continuação do sujeito por outros meios, situo tal opção como expressão de olhares inquietos e interrogativos sobre a trajetória da Política de Educação e Juventude do Campo.

⁷ A metodologia do estudo foi fundamentalmente bibliográfica e circunscrita à produção acadêmica disponível na internet, baseada na análise de resumos de teses, dissertações, livros e artigos publicados em revistas ou anais de congressos científicos de diferentes áreas, disponíveis em várias fontes. As teses e dissertações foram levantadas na base *on-line* da Capes, Dedalus, BDTD e nos *sites* das universidades brasileiras. O portal de periódicos Capes, *sites* de associações científicas (ABA, Anped, Anpocs, Anppas, SBS e Sober); Scielo, Ibict-CCN, Google, Amazon e Biblioteca Nacional também se constituíram fontes da pesquisa.

⁸ A espacialização dos estudos indica a concentração no eixo centro-sul do País, sendo 23 no Sul Sul, 18 no Sudeste, 8 no Nordeste e um no Norte. Em termos de Amazônia, a dissertação de mestrado de Jacqueline Freire (2002) sobre juventude ribeirinha é destacada pelo autor como a única produção na região e sobre um universo particular: o de jovens caboclos de beira de rios amazônicos.

Trilhas interdisciplinares: tessituras metodológicas da pesquisa

As trilhas interdisciplinares expressam o sentido de direção do caminho percorrido para a construção da pesquisa. Múltiplos são os caminhos que podem conduzir à elucidação de objetos-problemas de investigação, ao esclarecimento dos conceitos teóricos, dos aportes metodológicos da pesquisa.

Inspirada na metáfora da interdisciplinaridade de Fascino (2001), a metodologia foi sendo tecida. Fascino (2001, p. 128) afirma que:

Talvez a mais bela metáfora sobre a interdisciplinaridade seja a da tessitura dos tecidos; a elaboração das tramas que compõem os panos... No tecido, cada fio, isoladamente, possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios... Dessa forma, o processo de constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerado cada um a sua própria medida, demandando sua especificidade, unicidade. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo a partir da somatória complexa de diversas e singulares partes.

A pesquisa requer um processo de teorização, que implica uma forma de atribuir sentido a uma situação que nos perturba, num meio para interpretar, criticar, segundo Kaplan (1975). Para esse autor, o processo de teorização é a mais importante atividade científica e, num sentido mais amplo, a mais importante e típica atividade dos seres humanos, pois se situa na posição de dimensão simbólica da experiência, opondo-se à apreensão do fato bruto; significa não apenas aprender por experiência, mas cogitar o que existe por aprender.

É postulada por Bourdieu (1999) a distinção da epistemologia de uma metodologia abstrata, considerando epistemologia como esforço de apreensão lógica e metódica, em que os procedimentos lógicos para serem explicados com precisão requerem suas aplicações, possibilitando chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais, entendido como objetivo essencial do método.

A Amazônia requer múltiplos olhares para a compreensão de sua biodiversidade e da heterogeneidade cultural de suas populações. Essa complexa sociobiodiversidade não pode ser compreendida e (re)apropriada a partir tão somente de olhares disciplinares, especializados, rígidos. Assim, a interdisciplinaridade se apresenta como uma fecunda possibilidade e referência metodológica.

O processo investigativo foi referenciado ainda no escopo da *pesquisa qualitativa* (CHIZZOTTI, 2000), considerando sua pertinência para o desvelamento do objeto-problema, os objetivos e as questões de pesquisas enunciadas. O enfoque qualitativo tem na fenomenologia e na dialética suas matrizes de pensamento, opondo-se, dessa forma, aos pressupostos da abordagem experimental. A pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo foram

constitutivas do processo investigativo, processo esse inter-relacionado em suas várias etapas, de acordo com a abordagem de Chizzotti (2000).

Os sujeitos da pesquisa foram jovens camponeses egressos do Programa, em dois municípios paraenses, gestores dele nas diferentes esferas – federal, estadual e municipal –, bem como formadores e educadores.

Programa Saberes da Terra: o legado da experiência no contexto das Políticas Públicas de Educação e de Juventude do Campo

Importantes estudos têm apontado a desnaturalização do processo sucessório que existia na unidade familiar, no caso, entre a unidade de produção e o destino dos membros da família, no contexto de um rural que se diversifica cada vez mais, como analisaram Abramovay et al. (2003), Mello et al. (2003), Carneiro (2005), Wanderley (2006), Weisheimer (2005), entre outros.

A educação tem assumido a centralidade no cotidiano e no projeto de vida de jovens camponeses, segundo a análise de diversos autores, entre os quais Carneiro (1998), Abramovay et al. (2003), Freire (2002), sendo compreendida como importante vetor no bojo de um projeto de desenvolvimento rural. Strapasolas (2006) também compreende a importância da educação e amplia o argumento na defesa da inclusão social da juventude rural.

A análise do Programa está situada numa compreensão sobre o rural. A conceituação de rural como espaço ocupado por grupos sociais e atividades associadas à agropecuária, em oposição ao urbano como expressão da dinâmica econômica e social relacionada à indústria e serviços, já não pode se constituir como referência explicativa dessa realidade, particularmente no contexto de globalização do capital, como argumenta Grammont (2008). Para o autor, a relação campo/cidade é mais complexa do que a visão reducionista que trata de forma dicotomizada tais espaços socioculturais.

Histórica e tradicionalmente, o rural fora concebido como espaço de florestas, de atividades agrossilvopastoris, mas, nas últimas décadas, a diversificação das atividades tem sido evidenciada, reconfigurando a dinâmica rural e complexificando suas relações, o que implica processos de reelaboração conceitual. O rural não pode ser reduzido ao lugar do atraso, a um espaço estigmatizado, subalternizado, rudimentar. Rua (2005, p. 47-48) ressalta que a linguagem confina o rural a uma condição de inferioridade, considerando os usos correntes na língua portuguesa herdados do latim e do grego. Afirma o autor:

Estas imagens são reforçadas pela linguagem: *civis*, *civil*, *civilizado*; *urbs*, *urbano*, *urbanidade*; *polis*, *polido*, *educado*, *político*; *burg*, *burguês*. O próprio termo cidade (em suas múltiplas origens) é apropriado para criar a representação social do “burguês polido, político, educado, cidadão”. O rural – *rus*, *ruris*, em latim, que derivou em *rude* – passa a ser visto como o “outro”, nessas representações...

É dialética a relação entre urbano e rural, campo e cidade, ao mesmo tempo que tal relação é integrada à racionalidade espacial organizada a partir da cidade, como nos diz Moreira (1999). As novas ruralidades reconfiguram tal concepção ao enfatizar que as múltiplas identidades no rural, traduzidas pela intrínseca relação com a natureza, sua localização territorial, potencialidades ecossistêmicas, são construções culturais e não apenas um processo naturalizado.

Referenciada no caráter relacional de paradigma que Morin (2001) enfoca, compartilho da análise de Molina (2003), de que a Educação do Campo se constitui um paradigma como matriz de análise do rural e da educação realizada e idealizada para os sujeitos que (re)constroem cotidianamente esse espaço sociocultural. Como toda produção de conhecimento, esse paradigma é historicizado.

A tessitura do paradigma da Educação do Campo emerge como uma ruptura com a concepção de educação rural que hegemonizou o País ao longo de sua trajetória. Sem pretender resgatar o traçado dessa trajetória, já realizado por vários autores,⁹ importa registrar historicamente alguns fatos.

A educação pública foi instituída no País apenas em 1759, no bojo da estratégia de subordinação da Igreja ao Estado pela Coroa Portuguesa. Até então os jesuítas dominavam o aparato educacional vigente e nesse ano tiveram seus bens confiscados e foram expulsos do Brasil. No entanto, até a instauração da República, em 1889, o ensino regular no meio rural continuava à margem das políticas.

É válido destacar que, no caso da juventude camponesa, a dinâmica organizativa e a capacidade de mobilização social, aliada à histórica ausência do Estado, contribuiu para que iniciativas educacionais e de qualificação social-profissional fossem protagonizadas pela sociedade civil, a exemplo de experiências dos Centros de Formação por Alternância (Ceffas), por meio da implantação da Casa Familiar Rural (CFR) e da Escola Família Agrícola (EFA); da iniciativa do Programa Jovem Saber, da Contag; do Programa Especial de Juventude, do Movimento de Organização Comunitária (MOC). A educação rural no Brasil foi (con)formada pela estrutura econômica, social e cultural hegemônica no País, estando ausente dos mecanismos regulatórios das políticas educacionais. A configuração predominantemente rural do País, com uma base econômica marcadamente agroexportadora, não repercutiu em termos de direitos educacionais para a população rural.

Destaca-se, nesse contexto, o protagonismo de entidades e Movimentos Sociais de reconhecida liderança no debate nacional sobre a reforma agrária e o fomento da agricultura familiar, como é o caso do Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), da Confederação Nacional de Trabalhadores (Contag) e da Federação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf), que incorporaram a questão da juventude e de Políticas Públicas em suas agendas políticas, pautas reivindicatórias e estruturas de organização social. A Pastoral da Juventude Rural (PJR) também destaca-se no cenário nacional, sendo a juventude rural a centralidade da PJR.

⁹ Barreto (1985), Calazans (1985, 1993), Leite (1999), entre outros.

A juventude camponesa esteve historicamente invisível para o poder público. É recente a formulação de políticas, programas e ações na esfera pública centradas na inclusão social de jovens camponeses no Brasil, como já foi registrado.

A pesquisa revelou a pertinência do Programa nos seus fundamentos e enunciados, a concepção de inclusão social e cidadania que norteia os princípios político-pedagógicos e a baixa efetividade na solução da problemática que busca resolver, considerando, sobretudo, a fragmentação no contexto de macropolíticas públicas de agricultura familiar. Os projetos de vida dos jovens têm na permanência do campo sua centralidade, aliada à garantia de direitos, particularmente à educação, sendo decisiva a dinamização de Políticas Públicas focadas nessa finalidade.

A experiência do Programa Saberes da Terra recolocou a importância do papel da juventude na dinâmica da agricultura familiar – e o necessário papel do Estado nesse processo –, aliada à indispensável organização e mobilização social. O Programa oportunizou aos jovens a ampliação do conhecimento na dimensão cognitiva, no sentido de oportunizar o acesso a conteúdos socioeducativos e técnicos na área das ciências agrárias, ainda desconhecidos de forma sistemática, e promover o diálogo de saberes, a partir dos conhecimentos tecidos nas suas práticas sociais e produtivas, muitas delas milenares.

A pertinência do Programa Saberes da Terra como instrumento de política educacional enraizada na condição de sujeitos de direitos é incontestável, ainda que sua oferta esteja em patamares absolutamente aquém das reais necessidades. O acesso de jovens camponeses a processos de escolarização com qualificação profissional é uma das condições para o fortalecimento da agricultura familiar, sem conceber, no entanto, a política educacional como salvacionista e contentora do fluxo migratório campo-cidade.

A organização do trabalho pedagógico referenciado na metodologia da alternância, articulando diferentes tempos e espaços formativos – Tempo Escola e Tempo Comunidade –, foi reconhecido pelos jovens como outro elemento da pertinência do Programa e sua imbricação ao fortalecimento da agricultura familiar, derivada da proposta educativa em que os conteúdos são enraizados na realidade local, potencializa os saberes dos quais os jovens já são portadores, introduz técnicas produtivas que projetam novas bases na dinâmica da agricultura familiar.

O fortalecimento da agricultura familiar, no entanto, exige que as políticas públicas sejam transversalizadas pela necessária intersetorialidade. Os três Programas atualmente implementados – Nossa Primeira Terra, Pronaf Jovem e Programa Saberes da Terra – incontestavelmente são iniciativas que vêm ao encontro de demandas históricas dos Movimentos Sociais e dos povos do campo; no entanto, reificam o que na década de 1990 Rúa (1998) já apontava como fenômenos típicos das Políticas Públicas: fragmentação, competição interburocrática entre os órgãos no aparelho do Estado, descontinuidade administrativa, políticas referenciadas na oferta e não na demanda e clara clivagem entre formulação/decisão e implementação das políticas.

Os camponeses e a agricultura familiar, com suas várias funcionalidades, podem cumprir importante papel nesse processo de conservação de recursos naturais. Com a elevação da escolarização e da qualificação profissional, com base em um currículo que privilegia a questão da

sustentabilidade do processo produtivo e a conservação da natureza, o Programa pode permitir um suporte importante para atingir esse objetivo, essa meta/necessidade do mundo contemporâneo, e isso ajuda a explicar o porquê de Política Pública em torno do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra.

A qualificação profissional da juventude do campo significa que essa política pode influenciar e melhorar o nível de vida socioeconômico das famílias camponesas. Assim como evita que milhares ou milhões de jovens migrem para as metrópoles. E nas cidades isso representa também grande ganho em termos ambientais e espaciais, uma vez que diminui a pressão demográfica e material de reprodução social, na qual a juventude forma grande contingente de consumidores, e pressão sobre o meio ambiente, sendo socialmente educada para o consumo crescente e quase sempre sem críticas socioambientais. Portanto, ao mesmo tempo que a *distensão dos problemas sociais* se liga à *dinâmica demográfica recente* e à *formação do jovem do campo*, elas não apenas se complementam, mas formam um conjunto dialético de necessidade e contingência social, política, histórica, econômica, ambiental e espacial/demográfica. Assim, o Programa Saberes da Terra detém um papel político estratégico.

A *pressão política dos movimentos sociais de base agrária* tem demonstrado um protagonismo político sem igual na história recente do País. Organizados e em lutas por melhores condições de vida do campo, no campo e para o campo, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais vêm crescentemente exigindo dos governos, em todas as esferas, atendimento às suas demandas gerais e específicas, entre as quais se inscrevem as políticas educacionais e a de juventude.

É fundamental o reconhecimento das especificidades da juventude camponesa no processo de formulação, implementação e consolidação da política nacional de educação e de juventude do campo, dado seu papel estratégico na reprodução social do campesinato e da sustentabilidade do campo no País, em particular na Amazônia.

O êxito do desenvolvimento na perspectiva de campo sustentável dependerá, em ampla medida, do apoio aos jovens camponeses numa perspectiva de fomento de políticas intersetoriais que promovam a participação política deles, particularmente no caso do meio rural, onde predomina a juventude diretamente envolvida com os ecossistemas e agroecossistemas mais frágeis e complexos e que requerem sistemas produtivos com alto grau de compatibilidades e sinergias ecológicas, sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas.

Elegemos um poema de Eduardo Galeano, “A utopia está lá no horizonte”, para as palavras finais:

Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Referências bibliográficas

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). *Políticas Públicas de juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ABRAMOVAY, Ricardo et al. *Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores* XLI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (Sober). Juiz de Fora, MG, 27 a 30 de julho de 2003.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, P. et al. *Preliminares epistemológicos*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.
- BRASIL. *Guia de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Projeto Político-Pedagógico do Programa Saberes da Terra*. Brasília: MEC, 2005.
- CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F. C. Teixeira da; SANTOS R.; COSTA, L. F. C. *Mundo rural e política: Ensaio Interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- _____. Juventude rural: projetos e valores. In: *Perfil da juventude brasileira*. [S.l.]: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- DURSTON, John. *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual*. Santiago de Chile: Nações Unidas – Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1998 (Série Políticas Sociales, 28).
- FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: o Projeto Escola Ativa em foco. In: HAGE, Salomão (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará*. Belém: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.
- FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. *Juventude ribeirinha: identidade e cotidiano*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento/UFPa, Belém, 2002.
- KAPLAN, Abraham. *A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: EPU; Ed. da USP, 1975.
- MELLO, Márcio Antônio de et al. Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. *Rev. Agricultura*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 11-24, 2003.
- MOLINA, Mônica Castagna. *A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento sustentável*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável/Universidade de Brasília, 2003.
- MORIN, Edgar. O Método. *As ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2001.
- RACZYNSKI, Dagmar. *Estratégias para combatir la pobreza en America Latina – diagnostico y enseñanzas de política*.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. *Revista da Anpege*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 45-66, 2005.

RUA, Maria da Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: Conselho Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD). *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, v. 2, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A produção de conhecimento sobre juventude na área de educação no Brasil*. Brasília: Inep, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set.-dez 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). *O Estado da Arte sobre Juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. v. 1 e 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *Relatório de pesquisa: Juventude Rural – Vida no campo e projetos para o futuro*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

WEISHEIMER, Nilson. *Juventudes rurais: Mapa de Estudos Recentes*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

AVANÇOS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DA INSTITUCIONALIDADE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA*

*Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo***

Este texto se propõe a apresentar a experiência do Programa Residência Agrária (PRA) no País, problematizando algumas dimensões dessa experiência, mediante a constituição de cenários de encontros entre os Movimentos Sociais rurais e o Estado; das condições de surgimento e de execução do PRA; de reflexões sobre os paradigmas em disputa na construção das bases constitutivas do PRA e dos significados e possibilidades do Programa como projeto social em produção.

Nesse campo reflexivo, são destacadas, de forma introdutória, as novas relações que se constroem entre os Movimentos Sociais rurais e o aparelho estatal, quando esses movimentos, no contexto de uma sociedade (civil) não homogênea, exercem um papel central na luta pela ação democrática do Estado, buscando produzir novas formas de expressão pública voltadas para afirmar a positividade do discurso e das práticas de um projeto político que afirme o reconhecimento de direitos para os sujeitos sociais historicamente excluídos da sociedade brasileira.

Cenários de encontros entre os movimentos sociais rurais e o Estado

As lutas dos Novos Movimentos Sociais Rurais (NMSRs)¹ que surgem no início da década de 1980, e se ampliam e se fortalecem nos anos de 1990, se dirigem principalmente, à estrutura formal do Estado brasileiro, a fim de exigir dela o cumprimento e a execução da Lei do Estatuto da Terra². É o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a principal organização social rural a se constituir e a se legitimar como o mais importante interlocutor dos trabalhadores sem

* Trechos deste artigo foram parcialmente apresentados na IV Jornada de Assentamentos Rurais, realizada em junho de 2009 e organizada pela Feagri/Unicamp/SP.

** Professora do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora Estadual do Programa Residência Agrária (UFC). Membro da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). gema@ufc.br, gema.esmeraldo@pq.cnpq.br

¹ “Novos Movimentos Sociais Rurais (NMSRs)” refere-se aos movimentos que são criados a partir da década de 1980 tendo a reforma agrária como principal bandeira de luta. O MST é um dos primeiros, mas outros também emergem no cenário brasileiro para protagonizarem a luta pela reforma agrária nesse período. Consultar lista desses movimentos em Canuto et al. (2004, p. 252-258).

² Lei promulgada em 1964 pelo primeiro governo militar.

terra nesse período. Esse movimento inaugura a estratégia da ocupação de terras improdutivas, para ampliar a luta pela Reforma Agrária³ no Brasil.

No período de elaboração da Nova Constituição, promulgada em 1988, a mobilização e a organização política dos Movimentos Sociais rurais dirigem-se também à inserção de direitos para as categorias de trabalhadores rurais. Expõem os projetos políticos em disputa na sociedade civil, a sua formação heterogênea e a necessidade do aparelho estatal ampliar o seu raio de atuação.

No MST, a luta por Reforma Agrária, que proporciona a libertação da terra e do trabalho para diferentes categorias de trabalhadores sem terra, como meeiros, arrendatários, moradores, rendeiros, parceiros, agregados, avança para outras reivindicações que alargam o escopo de lutas⁴ para o direito ao pleno exercício da cidadania.

No campo ampliado de lutas (terra, trabalho, produção, crédito, habitação, saúde, assistência técnica, entre outras), insere-se a reivindicação pela Educação do Campo, que dá seus primeiros passos em meados da década de 1980, com a construção de iniciativas pedagógicas nas áreas de assentamentos rurais, conduzidas por educadores integrantes dos Novos Movimentos Sociais Rurais (NMSRs) que engendram as lutas por Reforma Agrária.

Práticas educativas na educação básica se originam, principalmente, em áreas de assentamentos rurais conquistadas pelo MST. Estas trazem na sua concepção um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a ação pedagógica voltada para atuar e afirmar identidades, culturas, lutas, modos de vida e de trabalho, geradores de novas existências para as famílias assentadas.

Essas experiências criam teias, forjam redes de solidariedade no âmbito interno e externo aos movimentos sociais rurais, atraindo parceiros na esfera das universidades públicas e de organismos nacionais e internacionais, e conquistam um espaço social de debate e de visibilidade pública com a realização, em julho de 1997, em Brasília, do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), que, articulado pelo MST, recebe a adesão do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (UnB); do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os organizadores desse evento são desafiados a realizar no ano de 1998, em Luziânia, Goiás, a 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que reúne universidades, órgãos governamentais, Movimentos Sociais e educadores do campo, para promoverem o conhecimento e a troca de experiências exercitadas nas diversas regiões do País.

³ Lei promulgada em 1964 pelo primeiro governo militar.

⁴ Em 1997, o MST realiza, entre outras estratégias de luta, a 1ª Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça. Marcham trabalhadores sem terra organizados em três Colunas (Sul, Oeste e Sudeste) e em Brasília entregam ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) a *Carta dos marchantes* com suas principais reivindicações, entre elas, o direito à educação (consultar Chaves, 2000).

Durante a Conferência, os participantes realizam o mapeamento do quadro precário da Educação Básica⁵ do Campo⁶ e o debate público e político sobre as contradições existentes no modelo de desenvolvimento agrário e agrícola em curso no Brasil.

Essas experiências de articulação em rede forjam movimentos voltados para a defesa da Educação do Campo e reúnem militantes, educadores do campo, professores universitários, técnicos de organizações governamentais e não governamentais, que passam a atuar na conquista de direitos sociais, no sentido de uma democracia com justiça social. E também definem a luta e a disputa por espaços e por políticas públicas de interesse dos NMSRs, e de natureza específica para a Educação do Campo, com a compreensão de que a construção da democracia brasileira (em disputa depois do regime militar) não pode negar, nem omitir a diversidade de projetos e a heterogeneidade dos sujeitos sociais que integram o País.

As novas forças políticas materializadas em experiências concretas e articuladas na luta pela Educação do Campo trazem novos desafios ao Estado brasileiro, quando: instigam o olhar diferenciado sobre os sujeitos sociais até então situados fora do campo dos direitos legais; provocam o debate sobre a necessária criação de direitos para afirmar a cidadania dos povos do campo; e reivindicam junto ao governo a incorporação do direito à criação de espaços, legislação e Políticas Públicas específicas para atender ao “direito de ter direitos”.

É no contexto de disputa de um projeto social para os sujeitos dos NMSRs que uma primeira Política Pública é conquistada em 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA).

O PRONERA passa a promover ações voltadas à realização da Educação Básica do Campo, para os beneficiários da Reforma Agrária federal. Atendendo a reivindicações do MST, do movimento sindical e de outros movimentos sociais rurais⁷, o Programa realiza parcerias com o Ministério da Educação, com universidades públicas e secretarias estaduais de educação, para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores assentados da Reforma Agrária, mediante a execução de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio) e de diferentes cursos superiores de graduação e de especialização.

Os cursos financiados pelo PRONERA não se disseminam em todas as escolas de assentamentos federais então existentes. Surgem nos Estados onde os NMSRs possuem uma atuação forte e onde reivindicam e constroem parcerias com as universidades federais e/ou

⁵ A educação básica se refere à educação escolar formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, que também envolve a educação de jovens e adultos e a educação profissional.

⁶ Somente a *Carta constitucional* de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, atingindo todos os brasileiros, todas as modalidades de ensino e a residência de seus sujeitos (rural e urbana). A elaboração das Constituições estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) geram expectativas para a introdução de uma educação diferenciada nas escolas rurais, que vão demandar ações reivindicatórias para a instituição de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mediante a Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Em junho de 2003, o Ministério da Educação cria o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e, em julho desse ano, institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), onde se instala a Coordenação Geral de Educação do Campo na estrutura da Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania.

⁷ Integra essas ações o movimento sindical rural por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e das Federações Estaduais de Trabalhadores/as Rurais (Fetags).

estaduais, com as secretarias estaduais de educação e prefeituras que têm práticas de vínculos políticos com os Movimentos Sociais e sindicais. Os primeiros cursos implantados são de EJA, seguidos por cursos de educação básica e, no ano de 1998, é implantado o primeiro curso de graduação⁸.

A criação de espaços de formação escolar passa, necessariamente, pela identificação de projetos políticos comuns e pelo fortalecimento e pela articulação de redes estaduais, que começam a realizar ações dentro de um mesmo campo político, voltado para o reconhecimento do caráter emancipatório, cidadão e integrante, de um conjunto de direitos a serem efetivamente conquistados do aparelho estatal.

Desde sua origem, a história do PRONERA está imbricada ao projeto de Educação do Campo reivindicado pelos NMSRs e o programa constrói para si um novo formato em seu processo de gestão pública. Para dar corpo à sua concepção de programa participativo, transparente e com controle social, sua organicidade se forja com o envolvimento direto dos NMSRs, que se materializa no assento de representantes do MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) na Comissão Pedagógica Nacional (CPN). Esta também possui representantes do MDA, do Incra e de universidades públicas, que agem como articuladores nas universidades das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Norte, Sudeste e Sul⁹.

Mas a participação e o controle social pelos NMSRs da “transparente” execução da Política Pública de Educação do Campo executada pelo PRONERA não se dão somente com o assento de representantes dos movimentos em sua Comissão; forjam-se, principalmente, mediante o caráter determinado das propostas elaboradas coletivamente nos Estados e encaminhadas pela direção estadual dos movimentos mediante um processo de gestão compartilhada durante todo o período de realização dos cursos.

A democratização da gestão pública e o acesso aos bens públicos são lutas e conquistas cotidianas que requerem dos NMSRs junto aos aparelhos estatais: a identificação de parceiros estratégicos, a descoberta de projetos políticos comuns, a formação de redes de alianças, a explicitação dos interesses e a afirmação do projeto político dos NMSRs, e o debate político com os segmentos burocráticos dos aparelhos estatais, para a compreensão, o ajuste e a execução da dimensão do sentido legal dos direitos universais e da cidadania plena.

A definição jurídica do “sujeito coletivo de direitos” somente é possível de reconhecimento com o estabelecimento para esses sujeitos de “novas categorias jurídicas”, da “natureza jurídica do sujeito coletivo”, a partir das “práticas sociais que enunciam e são criadoras de direitos” (SOUSA JÚNIOR, 2002, p. 17). É o “agir coletivo dos próprios trabalhadores” (SOUSA JÚNIOR, 2002, p. 20) e a mobilização social que publicizam, politizam e criam as condições reais para o reconhecimento dos novos direitos.

⁸ Em 1998, a 1ª Turma de Pedagogia da Terra é criada em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) e a Universidade de Ijuí (Unijui). Em 2003, são implantados os cursos de Agronomia na Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá; de Pedagogia, na Universidade Estadual da Bahia; de Agronomia, na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e de Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, para citar alguns.

⁹ A CPN tem atribuições pedagógicas, técnicas e deliberativas no programa. A comissão tem poderes para avaliar projetos reivindicados pelos NMSRs e encaminhados pelas superintendências estaduais do Incra, além de definir e coordenar fóruns de debate sobre Educação do Campo.

Os novos MSRs rejeitam a “falsa oposição entre o político e o jurídico ao entendimento de que, para se realizar, a justiça não deve encontrar empecilho na lei” (SOUSA JÚNIOR, 2002, p. 20). Essa crítica se materializa na luta por Reforma Agrária com justiça social, no compromisso com a organização e a conscientização dos direitos dos trabalhadores rurais e na disputa por um projeto de desenvolvimento diferenciado, de base autossustentável, para a agricultura familiar e camponesa.

Condições de surgimento e de execução do Programa Residência Agrária

Num contexto político de pressões dos NMSRs, o MDA instala, no ano de 2004, através da Portaria de nº 57/2004, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para a Assistência Técnica (também denominado Programa Residência Agrária), que ganha legalidade jurídica como Ação no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 e 2008-2011. Por meio da Norma de Execução do MDA nº 42/2004, o Incra é escolhido para ser o órgão executor dessa Ação, que passa, então, a integrar o conjunto das ações do PRONERA¹⁰.

Assim, o Programa Residência Agrária (PRA) se inscreve no PRONERA para ampliar um movimento coletivo que reúne universidades públicas, Movimentos Sociais rurais e órgãos estatais, e vai se configurar como uma ação de formação profissional voltada ao estudantes das ciências agrárias das universidades públicas e técnicos da Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) e da Assessoria Técnica, Ambiental e Social (Ates), para atuarem em áreas de agricultura familiar e camponesa e de Reforma Agrária, onde possam “com-viver” com as famílias assentadas, para compreenderem seus modos de vida e de produção, suas sociabilidades, reconhecer os assentados e suas famílias como sujeitos produtores de saberes e, de forma compartilhada, desenvolver conhecimentos e práticas direcionados para a sustentabilidade ambiental e humana.

Na sua primeira versão, o PRA atua em duas etapas: a primeira corresponde ao Estágio de Vivência, em parceria com 16 universidades, que está voltado para a formação de estudantes de graduação em ciências agrárias e técnicos da Ater e da Ates, e a segunda, se refere ao curso de especialização em Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo, que se realiza em cinco universidades certificadoras: a Universidade Federal do Ceará (UFC) – reúne estudantes e técnicos da UFC, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa); a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – reúne estudantes e técnicos da UFPB, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), da Universidade de Feira de Santana (UFS) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Universidade Federal do Pará (UFPA) – reúne estudantes e técnicos da UFPA e da Universidade Federal do Acre (Ufac); a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – reúne estudantes e técnicos da UFPR, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal Rural do Rio

¹⁰ A Ação está presente orçamentária e financeiramente nos PPAs 2004-2007 e 2008-2011, como “Concessão de Bolsas de Capacitação Profissional para Assistência Técnica”.

de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) – reúne estudantes e técnicos da UFG, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Duas iniciativas do governo são estratégicas para construir os alicerces do PRA. Primeira, a realização de um convite formal para a apresentação coletiva do documento oficial do Programa pelo ministro de Desenvolvimento Agrário e pelo superintendente nacional do Inbra às 16 universidades públicas previamente selecionadas e, segunda, a visita a cada universidade por uma equipe do PRA nacional, para apresentar o documento aos colegiados das universidades diretamente relacionados ao Programa.

Essas ações, embora se revistam de forte significado político para legitimar as parcerias e facilitar a criação da estrutura institucional nas universidades para a instalação do Programa, não são suficientes para propiciar as condições, no espaço acadêmico, de implementação das duas etapas que compreendem o PRA.

As universidades que possuem experiências de formação nos cursos de graduação e de pós, para atuação com a complexidade da agricultura familiar; que realizam projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolvem professores, estudantes em parceria com organizações de trabalhadores rurais e Movimentos Sociais; que recebem apoio político e material de diretores e de pró-reitores, apresentam maiores possibilidades de realização do Programa e começam suas atividades com maior credibilidade, reconhecimento, apoio logístico, regularidade e perspectivas de institucionalização.

Por outro lado, as universidades que não desenvolvem projetos formativos voltados para o atendimento das reivindicações das diversas categorias de trabalhadores rurais (como agricultores familiares, moradores, meeiros, rendeiros, assalariados, trabalhadores sem terra, entre outros) trazem para o Programa desafios relacionados às dificuldades para a formação da equipe de trabalho (composta de professores, monitores e representantes dos NMSRs, articuladores do Inbra, órgãos da Ater e da Ates); à gestão de uma Política Pública que requer a participação da sociedade civil, através dos NMSRs; ao reconhecimento político da legitimidade dos conflitos e à negociação na pluralidade de interesses e a produção de uma base conceitual alicerçada na agroecologia, na socioeconomia, no desenvolvimento socioambientalmente sustentável, na educação popular e nas metodologias participativas. Essas universidades mostram maior fragilidade na operacionalização das etapas do Programa e requerem a presença periódica de equipes do PRONERA para administrar conflitos entre os membros da equipe e para garantir o diálogo e a participação dos NMSRs.

Para o PRA, a construção da legitimidade institucional passa pelo seu credenciamento e reconhecimento no interior das universidades e junto aos NMSRs, que podem com isso garantir apoio logístico, político e institucional. Essa construção se faz ao longo da execução do PRA por meio da definição de uma gestão colegiada em que cada parceiro ganha acento para deliberar em todas as etapas do processo – planejamento, execução e avaliação.

A participação permanente dos NMSRs é um aspecto importante para dar reconhecimento ao PRA. Nesse sentido, o exercício participativo é fundante para proporcionar o conhecimento dos interesses das partes envolvidas, para direcionar e fortalecer os princípios norteadores do

Programa, garantir a experimentação real de uma experiência participativa e criar espaços de resposta do aparelho estatal às mobilizações por direitos.

Um outro aspecto diz respeito à compreensão e ao compromisso político dos professores envolvidos. Esse engajamento é estratégico para manter os princípios acordados pela política do PRONERA com os NMSRs, para garantir a resolução de problemas relacionados a ajustes da dinâmica do PRA à burocracia interna das universidades, ao relacionamento com os órgãos financiadores e à adequação administrativa aos prazos e às regras legais.

O PRA é um espaço em permanente produção e, desde a gestação de seu projeto, passa pelo diálogo e pela disputa de concepções de desenvolvimento, de processos metodológicos, de conteúdos didáticos e curriculares, de produção de uma cultura de direitos para os sujeitos da Educação do Campo e para as universidades públicas onde se espera que exercite seu caráter democrático e de alcance universal.

Assim, a gestão colegiada propicia o acolhimento do direito à exposição de tensões, de conflitos, de negociação entre todos os parceiros. Esse modelo de gestão é estratégico para a experiência se assumir em sua singularidade, para afirmar-se positivamente como ação institucional, para gerenciar a criação do novo.

O PRA é uma ação governamental nova que traz na sua matriz constituinte dimensões inovadoras e ousadas no campo da política, dos direitos humanos, da organização produtiva e econômica, da relação com o meio ambiente, com a cultura dos povos, com a formação profissional e o conhecimento teórico. Nesse sentido, como política de resistência, as armadilhas da velha institucionalidade devem ser desnaturalizadas pelos gestores do PRA com crítica e re(ação), para permitir a tomada de iniciativas que visem à construção de mudanças e à gestão de novos espaços e parceiros institucionais que acolham novos pensamentos e práticas.

Durante o processo de execução do PRA, algumas universidades não se dão conta da especificidade dessa ação governamental e avançam pouco na conquista de espaços democráticos para a Educação do Campo e a Formação Profissional. Uma das possibilidades de interpretação dessas limitações pode ser compreendida pela pouca ou nula participação dos NMSRs e pelo não funcionamento regular da gestão colegiada. Algumas universidades tiveram seus programas executados de forma unilateral, dirigidos por poucos professores que, na sua solidão e isolamento, não conseguiram superar os diversos desafios produzidos durante o processo.

Por outro lado, as universidades que mantiveram permanente diálogo com os NMSRs, que funcionaram a partir das deliberações de seu corpo colegiado, administraram suas tensões, ganharam legitimidade, alargaram suas redes de contatos e de apoios na institucionalidade e deram continuidade ao PRA através da ampliação de parcerias e de novas ações, depois do encerramento da primeira turma do PRA, que se deu em 2007.

São vários os campos de disputa que necessitam ser conhecidos, explicitados e problematizados para a realização do PRA. Esses campos podem se materializar e aparecer no decorrer da execução de suas ações na forma de limites, regras, ordens e interditos.

No campo legal e jurídico, obstáculos aparecem na legislação, que define as regras de utilização dos recursos financeiros (exigência de prazos para licitações, dificuldades para

contratação de professores, para pagamento de bolsas aos estudantes, para liberação de recursos financeiros contingenciados, por exemplo).

No campo administrativo, surgem dificuldades por meio de normas e de prazos a serem obedecidos para a aprovação do curso nos colegiados das universidades, visando à sua certificação e, ainda, nas relações burocratizadas entre órgãos administrativos das universidades e das superintendências estaduais do Incra.

No campo social e cultural, o confronto de valores, de comportamentos historicamente naturalizados em que predominam as relações hierárquicas de poder, de segregação, a partir da classe social, da raça, da etnia, do gênero e/ou da geração. A comunidade acadêmica é regida por uma estrutura rígida em que os espaços para o novo, para o acolhimento de experiências de inclusão e de transformação social passam por negociações nos vários planos de intervenção. O PRONERA é exemplo de uma Política Pública que está paulatinamente sendo incorporada nos interstícios das universidades para sua institucionalização, a partir da pressão política dos Movimentos Sociais rurais junto ao governo federal, aos ministros e aos ministérios.

Nesse sentido, é no campo político que aporta o maior desafio para a institucionalização de Políticas Públicas voltadas para a inclusão de setores historicamente excluídos da cidadania. Esse desafio se expressa na permanente negociação pelo “direito de ter direitos”, para a construção de uma sociedade democrática, onde o debate se dá para a prevalência da democracia com justiça social (na qual o direito à vida, à subsistência, às condições social, política e econômica devem prevalecer para todos os sujeitos, individual e coletivo) e não da democracia liberal, que é regida pela força e pelos interesses econômicos. É no campo político onde se avança ou se recua na construção e na conquista de espaços públicos democráticos. Essa compreensão é fundamental para que os parceiros do PRA possam desenvolver estratégias de luta e de resistência nos espaços de ação acadêmica, técnica e militante.

Para Jesus (2006, p. 51), é um “princípio de luta por uma Educação do Campo: a universalização do direito”. Para a autora,

O princípio da universalização que funda as lutas dos movimentos sociais, como também funda muitas das nossas utopias, resgata da racionalidade do pensamento liberal, a ideia de que a sociedade possui não só deveres, direitos, e, a partir desse princípio, os movimentos sociais produzem a sua existência política pelos ideários da *igualdade, da participação e dos métodos de organização*. A compreensão desses ideários e da materialização na luta e no fortalecimento da autonomia dos próprios movimentos não pode ser vista isoladamente; somente por uma inter-relação é possível identificar as formas de reorganização e produção de conhecimento, de poder e de direito em cada um deles (2006, p. 51-52).

O campo político necessita dialogar permanentemente com o campo tecnológico, na medida em que a definição de uma matriz tecnológica para a agricultura familiar e camponesa exige o debate sobre o modelo de desenvolvimento e de assistência técnica, social e ambiental para o campo rural e para as áreas reformadas.

Paradigmas em disputa na construção das bases constitutivas do PRA

A Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA é um espaço de debate político sobre os paradigmas que estão diretamente relacionados com seus projetos. A Comissão oportuniza periodicamente fóruns¹¹ de debates para problematizar e confrontar os projetos de desenvolvimento em curso e em conflito no País e as divergências entre a Educação Rural tradicional e a Educação do Campo. A construção do conceito de Educação do Campo integra as preocupações dessa Comissão e vem sendo tratada e problematizada em seus fóruns de debates.

Também a crítica ao paradigma hegemônico de desenvolvimento agrário e agrícola brasileiro é tratada nos fóruns de debate e referencia-se na compreensão de que o modelo predominante e atual mantém, reproduz e atualiza a mesma estrutura fundiária dos tempos do regime da colonização portuguesa, se orienta para o modelo agroexportador e se funda na organização da produção agrícola em grandes extensões de terra, na exploração sob a forma de monoculturas, cuja produção se destina prioritariamente ao mercado externo.

Fernandes (2006, p. 25) reafirma nos fóruns reflexivos sobre Educação na Reforma Agrária a permanente necessidade da elaboração teórica e do debate político a respeito dos “paradigmas atuais para a compreensão dos diferentes modelos de desenvolvimento do campo brasileiro” e “sobre os conceitos de espaço e território para compreender a Educação e o Campo como territórios materiais e imateriais”. Para o autor,

As pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida. As pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA; paradigma do capitalismo agrário – PCA.

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isso implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

¹¹ Fernandes (2006, p. 25) lembra que essa discussão se acumula desde o ano de 1996 e que está registrada no material produzido pelo PRONERA desde 1998. Citamos, a título de informação, a Coleção Por uma Educação Básica do Campo, que já publicou sete números. Essa coleção traz em seus números os textos apresentados nas 1ª e 2ª Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1998 e 2005), o documento-síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (1999), os textos apresentados nos 1º, 2º e 3º Seminários Nacionais do Pronera (2002, 2004 e 2007). Para consulta há ainda a publicação do 1º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, intitulada *Educação do Campo e pesquisa. Questões para reflexão*, de 2006.

Esse referencial teórico reafirma o cenário de conflitos de interesses no interior do Estado e seu caráter não homogêneo e de disputa entre os grupos sociais.

Para a CPN e os NMSRs, esse quadro exige a necessária ampliação de ações formativas do PRONERA no sentido de se orientarem para a inclusão de novos agentes e interlocutores de mudanças voltados para a participação na “promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo, a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção e do trabalho” (OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p. 15).

A formação dos novos agentes (estudantes dos cursos de ciências agrárias e técnicos da Ater e da Ates) envolvidos pelo PRA responde à necessidade de um protagonismo e de legitimação do projeto de desenvolvimento sustentável nas áreas de assentamentos rurais federais, fundamentado na matriz técnica de base agroecológica, ambientalmente sustentável e de emancipação humanística.

Para a execução das novas bases paradigmáticas defendidas pelo PRA, reafirma-se a necessidade de problematização das formas tradicionais de organização e de produção de conhecimento, de poder e de direito, compartilhando as ideias de Jesus (2006, p. 52), do desvelamento das formas de racionalidade hegemônicas, a fim de se produzir re(ações) para uma “reorganização e produção de conhecimento, de poder e de direito” em novas bases paradigmáticas.

Em termos práticos, a transformação da proposta do PRA em ação concreta nas universidades públicas requer um amplo debate sobre os conteúdos teóricos e o projeto pedagógico e curricular com todos os parceiros envolvidos. Algumas condições já experimentadas em algumas universidades pelo grupo parceiro auxiliam no debate, consenso e construção, para a definição dos eixos norteadores dos conteúdos teóricos e para a incorporação da Pedagogia da Alternância, que orienta os princípios metodológicos dos cursos aprovados pelo PRONERA. O debate crítico e relacional sobre os projetos de desenvolvimento, o conhecimento da realidade agrária da região/Estado, a experiência dos professores em pesquisa e extensão, em áreas de agricultura familiar, a vivência e a militância dos representantes dos NMSRs e a visão e o compromisso do grupo com o projeto político defendido pelo PRONERA são condições que fortalecem algumas coordenações colegiadas e facilitam o entendimento da proposta para a formulação do projeto pedagógico do PRA para as duas etapas e para a construção da grade curricular do curso.

Os cinco cursos de especialização (2ª etapa do PRA) organizam a sua grade curricular em cinco eixos temáticos:

UFPA – Campo, Desenvolvimento e Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, Sistema de Produção Gestão de Recursos Naturais e Agroecologia, Socioeconomia e, Educação do Campo e Assistência Técnica.

UFC – Campo e Desenvolvimento, Os Povos do Campo, Produção e Sustentabilidade, Sócio Economia Solidária e, Metodologias em Educação Popular.

UFPB – Campo e Desenvolvimento Agrário, Agroecologia, Identidade Camponesa, Economia e Metodologias Participativas.

UFG – Sociologia do Espaço Agrário, Educação do Campo, Economia da Agricultura Familiar Camponesa, Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável e Metodologia.

UFPR – Sociedade e Desenvolvimento Rural Sustentável, Princípios e Fundamentos em Agroecologia, Planejamento e Gestão Participativa de Projetos de Desenvolvimento Rural, Cultura e Comunicação e Educação do Campo e Metodologias Científica e de Ensino.

A construção dos conteúdos de cada eixo temático é definida com base na realidade política, social, econômica e cultural de cada região, considerando-se central a interlocução entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, os eixos temáticos são trabalhados em cada Tempo Universidade (mensal) e imediatamente e de forma intercalada o saber acadêmico é confrontado com a realidade regional, municipal e dos assentamentos rurais (federais) durante cada Tempo Comunidade, que se realiza a cada dois meses.

A metodologia da Alternância traz a possibilidade de: construção de conhecimentos de forma interdisciplinar (o grupo se constitui de estudantes de várias áreas); levantamento de hipóteses e de confrontação com estudos teóricos e diferentes interpretações da realidade; busca de entendimento analítico e reflexivo das experiências vivenciadas nos assentamentos e de produção de olhares compartilhados, que se associam coletivamente para apontar singularidades, generalidades, identificadas no real.

Os eixos norteadores são tratados na sala de aula, quando do retorno dos estudantes das vivências e com-vivências junto às famílias assentadas, mediante variados instrumentos utilizados no Tempo Comunidade. As fotografias, o diário de campo, os mapas, as filmagens, os depoimentos, as entrevistas, os questionários (abertos e fechados), as oficinas e os grupos focais são instrumentos que se revestem de forte significado para o trabalho na pesquisa aplicada. Trazem possibilidades de novas descobertas, de entrecruzamento e de reexame entre realidade e teoria, de validação ou não do conhecimento científico, de compreensão de que o real é dinâmico, relacional e transformável. São testemunhos, memórias, lembranças de histórias de vida, que expressam lutas, resistências, alegrias, conquistas e dignidade humana.

Os professores didáticos e orientadores agem nessa nova dinâmica como mediadores e facilitadores dos encontros entre os saberes locais e os saberes acadêmicos. Anunciam caminhos possíveis, orientam novas possibilidades, instigam a curiosidade reflexiva, provocam um pensar subversivo – fora dos padrões estreitos de modelo disciplinar, iluminam novas ordens sociais, ampliam conhecimentos e a interlocução entre áreas de conhecimentos como as ciências agrárias e as ciências humanas.

O rural é ressignificado diante de sua desqualificação produzida pela ciência moderna, que historicamente tem se instrumentalizado para valorar a sociedade urbana e industrial. O rural é colocado em xeque quanto à sua importância para a recuperação ambiental, para a produção saudável de alimentos, para a sustentabilidade do planeta e, nesse sentido, é positivado.

O projeto curricular-pedagógico-educativo que emerge dos eixos norteadores é desafiador na experiência do PRA para o atual modelo de ensino-pesquisa e extensão desenvolvido no meio acadêmico brasileiro. Os estudantes, habituados a receberem o conhecimento de forma bancária, sentem dificuldades para exercitar a capacidade reflexiva e analítica e expressam timidez para exporem suas apreensões; escrevem de forma descritiva e sucinta a riqueza do cotidiano vivenciado.

Por outro lado, os professores trazem marcas de uma formação que reforça saberes carregados de valores da cultura urbana. Também os professores são, nessa experiência, desafiados a “aprenderem enquanto ensinam, a praticarem a troca de experiência que a boa Pedagogia ensina” (WHITAKER, 2002, p. 31).

Significados e possibilidades do PRA como projeto social em produção

O Programa Residência Agrária é ainda uma experiência. E embora aponte para avanços na sua concepção teórica e metodológica, não tem conseguido superar obstáculos no interior da institucionalidade, materializados em normas e portarias que regem o funcionamento dos aparelhos institucionais do MDA, do Incra e das universidades públicas que ainda não incorporaram as novas reivindicações por Educação do Campo e por direitos ampliados.

Nessa direção, a experiência do PRA sugere problematizações para a construção de novos caminhos que estão se gestando e se delineando na relação entre universidade, movimentos sociais e Estado. Identificar sinais de inserção e também desafios à institucionalização dessa experiência pode ser um bom começo para se dar continuidade a esse debate em outros espaços.

Como sinais de inserção do PRA na institucionalidade, identificam-se em algumas universidades esforços e resultados concretos da continuidade dessa experiência por meio da manutenção continuada da oferta semestral de estágios de vivência para estudantes dos cursos de graduação em ciências agrárias em áreas de assentamentos rurais; da aquisição de bolsas para os estagiários em programas regulares das universidades; da introdução de disciplinas optativas com os eixos do programa nos cursos regulares de graduação; da demanda de estudantes e de professores de pós-graduação para a realização de pesquisas em áreas de assentamentos rurais de atuação do PRA; da ampliação de parcerias com órgãos estatais federais e estaduais e da contratação de estudantes formados pelo PRA por entidades executoras de programas da Ater e da Ates.

Essas experiências se fortalecem quando as universidades e os movimentos sociais rurais desenvolvem um processo de caráter participativo, de corresponsabilidade; os parceiros reconhecem a universalidade dos direitos humanos; ampliam-se e atingem-se novos agentes de mudança e novos interlocutores; as ações ganham regularidade e as novas regras e novas práticas são respeitadas e legitimadas. O potencial transformador da experiência do PRA é também percebido nos discursos e nas práticas dos estudantes que vivenciam o estágio no PRA.

Como desafio ao avanço do reconhecimento e da legitimação institucional dessa experiência, constata-se que ela se realiza de forma pontual e em algumas universidades; ainda envolve um corpo docente reduzido; para cada nova ação, há a necessidade da retomada do diálogo, da negociação, da sensibilização e da mobilização social e política de gestores, do debate político sobre valores da cidadania e “do direito a ter direitos”, da realização de pactos políticos, da vigilância, da criticidade, da reivindicação e da luta permanente dos movimentos para o cumprimento dos compromissos firmados, e também quando não há a definição e a clareza de seu discurso e da prática no interior da instituição.

A mudança nos padrões e nos parâmetros legais da institucionalidade acadêmica, que se fundamentam na ciência moderna, passa pela combinação permanente de ações societárias e de ações institucionais que requerem o trabalho continuado para alimentar a cidadania, a universalidade do direito à educação e à produção de conhecimentos e superar o modelo civilizatório alicerçado no produtivismo, no consumismo, na degradação dos recursos ambientais energéticos e da humanidade.

Referencias bibliográficas

- CANUTO, Antonio et al. (Coords.) *Conflitos no campo – Brasil 2005*. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2004.
- CHAVES, Christine de Alencar. *A marcha nacional dos sem terra*. Um estudo sobre a fabricação do social. Rio de Janeiro: Relume Dumará; UFRJ/Núcleo de Antropologia da Política, 2000.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa*. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa*. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-59.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvulo de. *História dos movimentos sociais do campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. 2002. O direito achado na rua: terra, trabalho, justiça e paz. In: MOLINA, Mônica et al. (Orgs.). *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 17-28. (Coleção O Direito Achado na Rua, v. 3).
- WHITAKER, Dulce C. A. *Sociologia rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau, SP: Letras à Margem, 2002.

Mesa 3

**O Conhecimento Produzido nas Práticas
Sociais dos Sujeitos do Campo: Pesquisa,
Desenvolvimento e Educação**

O DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS: A PROMOÇÃO DA AGROECOLOGIA NA BASE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Nilciney Tona *
Dominique Guhur **
José Maria Tardin ***

Introdução

A presente exposição aborda como objeto de estudo o “Diálogo de Saberes, no encontro de culturas”, uma experiência inovadora que vem sendo desenvolvida nos espaços formativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina, em especial, nos cursos formais/escolares de Agroecologia, no Estado do Paraná. Trata-se de um método de atuação técnico-política na organização da população base dos Movimentos Sociais Populares do Campo (em especial o MST), na perspectiva de promoção da agroecologia e da formação política, e cuja proposta merece uma reflexão aprofundada. Neste artigo, nos propomos a analisar, ainda que de maneira inicial, a contribuição do Diálogo de Saberes à promoção da Agroecologia, na base dos Movimentos Sociais. Buscamos contextualizar sua origem, expor seus fundamentos e principais características, bem como discutir alguns aspectos mais relevantes. Também investigamos as possibilidades de produção de saber que a proposta enseja, sobre o manejo de agroecossistemas. Esperamos, com isso, contribuir criticamente para a sua construção.

Origem e fundamentos do Diálogo de Saberes

A temática de nossa investigação está enraizada no Movimento Social denominado “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. Oficialmente fundado em 1984, o MST somou-se a outros movimentos camponeses de todo o mundo na constituição da Via Campesina Internacional, em meados da década de 1990.

Por entender que o modelo convencional de agropecuária, implementado a partir da modernização conservadora do campo no Brasil, e adotado na maioria dos assentamentos de Reforma Agrária, traz consigo uma série de consequências negativas e, inclusive, contraditórias

* Engenheiro Agrônomo – MST-PR.

** Engenheira Agrônoma – MST-PR

*** Técnico Agropecuário – MST-PR.

com seu projeto político, o MST define-se, de maneira mais evidente, a partir do ano 2000, por promover um projeto popular de desenvolvimento do campo baseado noutra matriz tecnológica – a agroecologia. Essa definição política demandará um esforço para construir as condições concretas de massificação e de consolidação da nova matriz. É nesse sentido que, no Paraná, começam a ser criados os cursos técnicos em agroecologia, nas escolas e nos centros de formação do MST, e que vão se conformando à proposta do Diálogo de Saberes.

O Diálogo de Saberes é um método que pretende orientar as relações entre técnicos e camponeses, e destes entre si, que vem sendo formulado e organizado a partir da demanda dos Movimentos Sociais do campo por organizar a produção da existência em bases agroecológicas, como forma de resistência às investidas do agronegócio.

Seu objetivo é “a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, partindo-se da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestionam, de modo a valorizar seus processos históricos”, mas que diante e além disso busca “correlacioná-los e problematizá-los à luz da história da agricultura e dos Movimentos Sociais a que pertençam e das potencialidades e limitações ecológicas e agrícolas do ambiente local, de modo a alcançar o desencadeamento da experimentação em agroecologia” (TARDIN, 2006, p. 1).

No campo mais geral da concepção do método, há grande contribuição de Paulo Freire, uma vez que o que se propõe é o estabelecimento do diálogo entre técnicos e camponeses, como sujeitos educando-educadores, entre a experiência histórica das comunidades camponesas e a experiência e os conhecimentos sistematizados escolares/acadêmicos, contribuindo para novas sínteses de conhecimentos, novas práticas e relações. A partir do conceito freiriano de “invasão cultural”, e de suas implicações diretas na consciência (mágica, ingênua), e na busca pela consciência crítica, é que se vai estabelecer o diálogo como superação ao antidiálogo. Também se buscam em Freire os instrumentos que orientam o diálogo numa perspectiva problematizadora: os “temas geradores”, deduzidos de situações-limite e de contradições, e seu processo de “codificação” e “decodificação” (FREIRE, 1987, 1992).

Descrevendo o Diálogo de Saberes

Metodologicamente, a iniciativa pode acontecer com uma família ou com coletivos, onde se dará o planejamento e a ação nos agroecossistemas. Na base de um Movimento Social, o ponto de partida e os passos estão subordinados a seus objetivos, princípios e valores e articulados à dinâmica desse movimento. Uma descrição dos passos que constituem o método foi primeiramente organizada por Toná (2008).

O primeiro momento de encontro com a intenção do diálogo tem como ponto de partida a história de vida da família camponesa, relacionando-a com a história da agricultura e do movimento do qual faz parte, buscando politizar a existência das pessoas e abrindo oportunidade de aproximação entre os sujeitos do processo. O próximo passo é (re)conhecer em conjunto

o ambiente/espço manejado pela família ou coletivo (seu agroecossistema), levantando-se, através de instrumentos diversos, dados de infraestrutura, paisagem, biodiversidade, organização e necessidade de trabalho e distribuição ao longo do ano, entre outros. O passo seguinte é a sistematização e a análise das informações, tanto com a fala dos camponeses e camponesas, buscando um “registro vivo” do que foi falado, quanto com os subsistemas (partes do agroecossistema), destacando suas potencialidades e limites ecológicos, econômicos e agrônômicos, para daí discutir a possibilidade de introdução de novas práticas, arranjos no sistema e/ou reorganização do trabalho.

Devem, ainda, ser utilizadas informações secundárias que possam contextualizar e ampliar a análise. Para evitar juízos de valor ou outros equívocos de ordem pessoal, destaca-se que “os critérios de análise são os objetivos estratégicos, os princípios e valores do Movimento Social camponês a que pertençam e os conceitos aplicados da agroecologia” (TARDIN, 2006). A cada etapa, procura-se problematizar o que a família percebe de si e do agroecossistema ou paisagem e conhecer mais detalhes. Na sequência, evidencia-se uma diferença em relação às abordagens convencionais. A partir do diagnóstico e da análise, o que se “devolve” às famílias ou aos coletivos não são propostas técnicas prontas, mas, de acordo com Tardin (2006), tanto nas histórias de vida quanto no aspecto de organização da produção, caberá situar “temas geradores à problematização, que então orientarão o diálogo”. Podem aqui ser definidas, decorrentes dessa problematização, experimentações em vista de manejar de modo agroecológico o ambiente, ou no aspecto da produção agropecuária, infraestrutura, hábitos domésticos ou outros, que deem resultados concretos para as famílias. E ainda como pode dar-se o monitoramento e a avaliação da sustentabilidade do agroecossistema.

Contribuições do Diálogo de Saberes à promoção da agroecologia

O método, possivelmente, venha ao encontro da práxis dos sujeitos em um agroecossistema, na medida em que possa contribuir para o desvelamento da necessidade real da agroecologia para as famílias e sua organização, para a reprodução social de sua existência e seu projeto político. Ao problematizar sua ação no mundo e valorizar o que os sujeitos têm construído, e que seja coerente com a perspectiva histórica do grupo social e da classe da qual fazem parte, o Diálogo de Saberes estimula, de um lado, o manejo dos agroecossistemas na perspectiva da agroecologia e, de outro, um vínculo organizativo cada vez maior com os Movimentos Sociais, dado pela necessidade de resistência dos camponeses neste momento histórico e pela busca da superação dessa condição mediante a luta política.

Os próprios instrumentos de leitura da realidade podem ser apropriados pelas famílias, que potencialmente podem influenciar outras, construindo novas práticas culturais, e os técnicos têm, assim, seu protagonismo relativizado, passando cada vez mais à condição de colaboradores no processo.

Diálogo de Saberes como modalidade de pesquisa e produção do conhecimento

A agroecologia demanda a experimentação/investigação constante por parte dos sujeitos envolvidos. No Diálogo de Saberes, estimula-se a experimentação, pelos camponeses e camponesas, das formas mais simples às mais complexas e controladas, entendendo que ela pode motivar novos passos até um planejamento (“desenho”) dos agroecossistemas.

Assim, os camponeses e as camponesas podem alcançar patamares maiores de autonomia em sua prática produtiva, podendo converter-se realmente em sujeitos. Partindo da necessidade de uma intimidade com os processos naturais, socioeconômicos e culturais, seu trabalho tem potencial para ser criativo, com constantes descobertas. Desse modo, a práxis é a base do processo de construção da agroecologia, exigindo mergulho na construção do conhecimento. É nesse contexto que os saberes diferentes dialogam. O Diálogo de Saberes reconhece o conhecimento dos sujeitos do campo (saber popular), testado pela observação durante longos períodos, articulando-o/questionando-o com conhecimento mais sistematizado, dito científico, produzindo novas sínteses.

No campo da metodologia de pesquisa, podemos entendê-lo como “pesquisa militante”, na qual conhecimento popular e conhecimento científico não são concebidos como antagônicos, mas articulados e complementares. “Porém, o conhecimento científico é uma exigência imperiosa, para desvendarmos a fetichização da realidade. O saber científico é a superação do saber popular, no sentido do seu desocultamento (e não a aceitação pedante de ‘superioridade’)” (GOHN, 1984, p. 10).

Considerações finais

O Diálogo de Saberes é uma experiência em construção nos Movimentos Sociais, carecendo ainda de mais elaboração e sistematização, seja sobre sua fundamentação, metodologia ou resultados. Contudo, os primeiros resultados desse processo, sobretudo a partir dos cursos de agroecologia no Paraná, já mostram sua importância como método possível para a construção da nova postura de ação técnico-política nos assentamentos e comunidades de base camponesa.

A experiência aponta para uma particular validade no diálogo dos diferentes saberes, principalmente daqueles relativos ao manejo dos agroecossistemas, colocando frente a frente o conhecimento científico e o popular/tradicional, que camponeses e camponesas constroem e cuja validade (correspondência com o real) tem sido demonstrada. Mesmo que os camponeses não consigam explicar o que percebem, o senso comum, nesse caso, demonstra ter um “núcleo” de bom senso.

O Diálogo de Saberes pode ser considerado uma forma de produção de conhecimento sobre as particularidades dos agroecossistemas e a complexidade que isso envolve, mediante a síntese entre saber popular e conhecimento científico. Na forma em que se propõe, pode ser considerado como pesquisa militante.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, Maria da Glória. A pesquisa das ciências sociais: considerações metodológicas. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 12, p. 3-14, 1984.

TARDIN, José Maria. *Diálogo de Saberes no encontro de culturas*. Lapa-PR: 2006. (mimeo).

TONÁ, Nilciney. *Elementos de reflexão sobre o Diálogo de Saberes nas experiências formativas dos Movimentos Sociais no Paraná*. 21 fls Monografia (Curso de Extensão Teorias Pedagógicas e Produção do Conhecimento) – Escola Nacional Florestan Fernandes/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Guararema-SP, 2008.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO E REELABORAÇÃO IDENTITÁRIA: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA KYIKATÊJÊ

Rosani de Fatima Fernandes

As discussões acerca de identidade, especificamente com relação à questão indígena no Brasil, suscitam de imediato duas constatações. A primeira refere-se ao fato de os mais de 200 povos indígenas¹ no Brasil, hoje, serem tratados de forma homogênea, denominados genericamente de *índios*.² Tal tratamento é fruto das políticas de integração e assimilação que orientaram, e por que não dizer, continuam orientando as ações do Estado brasileiro juntos a esses povos.

A segunda, diz respeito à positivação do termo *indígena*, que é apropriado pelos povos como identidade que unifica lutas e trajetórias históricas comuns, conceito que será aprofundado posteriormente neste artigo.

A identidade genérica, superada teoricamente pelos diversos dispositivos legais nacionais e internacionais, garantidos mediante protagonismo e luta dos povos indígenas, continua presente no cotidiano das relações com a sociedade não indígena, especialmente no que diz respeito às instituições que desenvolvem políticas de educação, saúde, entre outras, nas aldeias.

A maioria das informações divulgadas nos diversos canais de comunicação, ainda falam de *índios* no plural, conotação pejorativa que está associada a pessoas perigosas, traiçoeiras, preguiçosas, sem civilização e sem cultura. Além disso, a imagem romântica dos índios como protetores da floresta continua fortemente arraigada no imaginário ocidental, sendo, ainda, largamente reproduzida.

A identidade genérica, *índios* ou *indígenas*, associada à imagem negativa, continua presente nos livros didáticos das escolas não indígenas, contribuindo para a continuidade das formas negativas de perceber os povos indígenas no Brasil, tendo como consequência a reprodução do desrespeito à alteridade desses povos que se autodeterminam e se organizam de maneira diversa da sociedade nacional e entre si.

¹ Dados do IBGE informam que o percentual de indígenas em relação à população total brasileira era de 0,2% ou 294 mil pessoas no País. Em 2000, 734 mil pessoas (0,4% dos brasileiros) se autoidentificaram como indígenas; isso representa um aumento de 440 mil indivíduos, aumento anual de 10,8%, a maior taxa de crescimento entre todas as categorias de cor ou raça. O total do País apresentou, no mesmo período, ritmo de crescimento de 1,6% ao ano. Fonte: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 7/7/2008.

² O chamado equívoco histórico acontece quando os portugueses chegam à costa brasileira: pensando estar chegando às Índias, chamam genericamente os povos aqui encontrados de "índios". Sobre o assunto, consultar MELATTI. Julio César. *Índios do Brasil*. Brasília: Coordenada, 1972. Sousa Filho explica que a diversidade cultural ainda não foi reconhecida pela sociedade brasileira, que, chamando os povos genericamente de "índios", insinua que todos os povos são iguais, negando assim a alteridade de suas culturas, línguas, formas de organização social, sistemas jurídicos, econômicos e políticos. Essa imagem comumente reproduzida pelos livros didáticos utilizados nas escolas reproduz no imaginário nacional a visão equivocada de um só povo: os índios brasileiros. Para aprofundar o assunto, consultar: SOUSA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 2006.

Tal tratamento significou, entre outras coisas, a extinção de centenas de povos pelos empreendimentos europeus de conquista. Com o objetivo de enquadrar o indígena no universo mítico conceitual europeu, os povos indígenas foram comparados, no período colonial, aos habitantes do jardim do Éden, a chamada *visão adâmica*, que desconsidera o contexto de lutas, enfrentamentos e conflitos vivenciados por esses povos a partir das dinâmicas políticas e organizacionais engendradas nas relações com outros povos e com a sociedade não indígena (OLIVEIRA FILHO; FREIRE, 2006).³

A política para os povos tidos como *incapazes* sujeitou os indígenas às estratégias de conquista que visavam à *pacificação* e ao *amansamento* dos grupos, ditos, *arredios*, *selvagens*. Com o objetivo de ocupar os territórios, teve início, com a invasão portuguesa em 1500, a chamada política de *branqueamento cultural*, que visava extinguir as diferenças dos povos nativos do, então, chamado Brasil, objetivando reduzir tais povos à identidade homogênea de *cidadãos brasileiros*. Nesse sentido, os processos educacionais formais se constituíram estratégicos para o pretendido sucesso do projeto colonial.

A educação escolar como estratégia de dominação

Com o propósito de integrar os povos indígenas à sociedade nacional, a educação escolar foi constituída inicialmente nas aldeias para o estabelecimento de línguas e costumes ocidentais, em prol da formação da identidade única: a *brasileira*, sem levar em consideração os complexos sistemas organizacionais econômicos, políticos, sociais, jurídicos e religiosos dos povos indígenas, tratados genericamente de *índios*.

A imagem dos povos indígenas arraigada nas formas de relacionamento da sociedade nacional revelam, ainda, o olhar ocidental, marcado pelos estereótipos da incapacidade, da preguiça e da selvageria, jeito de ver e pensar o indígena difundido pela escola não indígena, que, ainda hoje, reproduz velhas e novas formas de preconceito.

Os rituais cívicos e a introdução de novas práticas culturais e pedagógicas pela escola não indígena objetivava *vestir o indígena* com os valores ocidentais. As metodologias empregadas nas escolas e comunidades pelos funcionários do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que o substituiu em 1967, tinham, entre outros, o propósito de negar as identidades, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, em favor da política de integração nacional e da formação do contingente denominado de *povo brasileiro*.

As atrocidades e violências causadas pelas escolas ditas formais nas aldeias são relatadas pelos diversos indígenas que hoje buscam, por seus próprios esforços, redesenhar o papel da instituição nas comunidades indígenas.

³ Cf. OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). *A presença Indígena na formação do Brasil*. v. 2. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>

Indígena: identidade que une

A década de 1970 foi marcada pela organização do movimento indígena, que protagonizou, nos anos subsequentes, a luta pelo reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas, dos territórios e dos processos educacionais que valorizem as línguas, as crenças e as tradições como partes fundamentais da continuidade histórica desses povos.

Luciano (2006) explica que tal marco representou a redefinição do termo *indígena* como sendo *identidade que une* e marca fronteiras étnicas. O termo *parente*, apropriado pelos povos indígenas, passa a ser marca identitária de povos com lutas em comum, e que se diferenciam da sociedade nacional pela trajetória histórica, pelas diferenças linguísticas e culturais, bem como pela forma de se relacionar com a sociedade não indígena. Não se trata, portanto, de nova forma de generalização, mas, como explica Luciano: “[c]ada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo” (2006, p. 31).

A organização pela reivindicação de direitos significou conquistas legais importantes como a Constituição Federal de 1988, que teve por diversas vezes os povos indígenas e suas lideranças na Assembleia Constituinte, requerendo e exigindo do Estado brasileiro a mudança de postura com relação ao tratamento histórico de exclusão e às tentativas de submissão, que lhes negaram o direito à cidadania como povos com costumes, línguas, crenças e tradições diversos da sociedade nacional.

Para Luciano (2008),⁴ as organizações indígenas representam a possibilidade de maior visibilidade étnica diante do mundo globalizado, e o autor também entende as novas estratégias como reação ao “confinamento cultural” resultante da devastadora política de dominação colonial a que foram submetidos os povos indígenas no Brasil. Mais do que isso, é a apropriação do que Luciano chama de “instrumentos de poder” em favor dos direitos e projetos étnicos. Para tal tarefa, é imprescindível a formação de novos quadros de lideranças políticas⁵ que estabeleçam diálogos com a sociedade não indígena e viabilizem o intercâmbio entre as lideranças tradicionais e os novos conhecimentos.

Além disso, as conquistas legais, aliadas à positivação do termo *índios*, representaram o fortalecimento das unidades político-culturais indígenas diante da sociedade não indígena, reafirmando as culturas, as línguas, as tradições, em resposta ao processo de homogeneização cultural. Nesse sentido, a escola, como instituição essencialmente colonizadora, é revestida de novos significados e é apropriada pelos povos que não só passam a assumir a docência, mas a condução das políticas de educação escolar indígena.

⁴ Cf. LUCIANO, Gersem dos Santos. Povos indígenas e etnodesenvolvimento no Alto Rio Negro. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. *Estudos indígenas: comparações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008.

⁵ Luciano (2006) trabalha com as categorias *lideranças políticas* e *lideranças tradicionais*, para diferenciar as lideranças constituídas a partir dos referenciais culturais e as formadas a partir das novas demandas de diálogo com a sociedade não indígena.

A escola formal como aliada dos projetos étnicos dos povos indígenas

Somente a partir de 1988, pela pressão do movimento indígena na promulgação da Constituição Federal, o Estado brasileiro reconhece às sociedades indígenas o direito aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições. O artigo 231 define que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”⁶

No que se refere à educação escolarizada, são garantidos dispositivos legais importantes para a promoção e a valorização das identidades étnicas, dos processos próprios de transmissão de conhecimentos, das memórias históricas e das formas específicas de pensar e organizar o espaço escolar: a *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*, a *Convenção nº 169*, da Organização Internacional do Trabalho (OIT),⁷ a *Resolução nº 003/99* são marcos legais que garantem a possibilidade de construção de programas educacionais que sejam determinados pelas comunidades indígenas, a partir dos projetos de autodeterminação e de autonomia de cada povo.

No que tange às conquistas legais, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei nº 9.394/96,⁸ reconheceu as especificidades da educação escolar indígena. O artigo 78 determina a responsabilidade da União pelo desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de proporcionar aos índios, comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e das ciências. E, ainda, garantir o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

O artigo 79 da LDB define que os programas de ensino deverão ser planejados com audiência das comunidades indígenas, com o objetivo de fortalecer as práticas culturais e a língua materna de cada povo; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Para Luciano (2006),⁹ educação é definida como um conjunto de processos envolvidos na socialização dos indivíduos, sendo, portanto, parte constitutiva de qualquer povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. O autor também diferencia *educação indígena* e *educação escolar indígena*, afirmando que a primeira diz respeito aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a segunda,

⁶ Cf. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 2/6/09.

⁷ Cf. OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm> Acesso em: 5/3/2009

⁸ Cf. MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.) *Legislação indígena brasileira e normas correlatas*. Brasília: Funai/CGDOC, 2003.

⁹ Cf. LUCIANO, Gersm dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. v. 1, MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>

a educação escolar, refere-se aos processos de transmissão de conhecimento por meio da escola, instituição própria dos povos colonizadores.

Sobre a *educação escolar indígena*, Luciano diz que:

refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (2006, p. 129).

Ou seja, a educação escolar, que serviu historicamente como instrumento de imposição cultural e linguística, deixa de ser *veículo de dominação* para ser *dominada* pelos povos indígenas a serviço dos projetos étnicos, identitários e de autonomia.

O artigo 7º da *Convenção nº169*, da Organização Internacional do Trabalho (OIT),¹⁰ discorre sobre o direito dos povos indígenas no que diz respeito à autonomia quanto à tomada de decisão sobre aspectos que dizem respeito aos projetos, sejam eles econômicos, sociais, culturais ou políticos.

[os] povos indígenas e tribais deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, execução e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional capazes de afetá-los diretamente (2005, p. 27).

Legalmente, as escolas indígenas estão amparadas para desenvolver programas de ensino, calendários próprios, material didático, enfim, para organizar a vida escolar de acordo com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Infelizmente, na prática, a implementação desses programas ainda se constitui desafio aos povos indígenas e às instituições de fomento à educação escolar indígena, que enfrentam diversas dificuldades para a efetivação dos dispositivos previstos e garantidos por lei, conforme aponta Luciano,

[...] [as] causas dessas dificuldades são diversas, mas duas podem ter maior responsabilidade. A primeira delas é relativa ao próprio modelo de sistema educacional, que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais a escola não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação, o que dificulta aos estudantes indígenas darem continuidade aos seus estudos. O modelo educacional ainda

¹⁰ Cf. OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm> Acesso em: 5/3/2009.

concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalha com a lógica de séries como etapas evolutivas e seletivas... A segunda causa é consequência da primeira: a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente os professores indígenas (2006, p. 161).

Na prática, as dificuldades para a concretização de tais propostas ainda são muitas. Nesse sentido, as comunidades indígenas têm elaborado estratégias para transpor tais barreiras e efetivamente pensar a escola como espaço aliado na afirmação e reelaboração das identidades étnicas, na defesa de direitos relacionados a terra, educação, saúde, etnodesenvolvimento, entre outros.

O povo Kyikatêjê e a educação escolar

O povo¹¹ *Kyikatêjê*¹² é um dos povos que compõem a família linguística *Timbira*.¹³ Vive hoje na Aldeia *Kyikatêjê*, na Reserva Indígena Mãe Maria, no atual município de Bom Jesus do Tocantins, sudeste do Estado do Pará. Os *Kyikatêjê* resistiram às doenças, à violência física e às diversas perseguições empregadas pelo Estado brasileiro na tentativa de ocupar seus territórios. Quase extintos na década de 1960 e 1970, os *Kyikatêjê* vivenciam nos últimos 40 anos expressivo crescimento populacional, fruto das estratégias de luta e de sobrevivência desse povo diante das diversas tentativas de extermínio.¹⁴

Em face das reduções territoriais causadas pelo chamado *confinamento territorial* e dos diversos impactos causados pelos empreendimentos econômicos, tais como construção da Estrada de Ferro Carajás pela Companhia Mineradora Vale, da Linha de Transmissão das Centrais Elétricas do Pará (Eletronorte) e da Rodovia BR 222, que impactam diretamente os povos que vivem hoje na

¹¹ A Convenção nº 169 da OIT inova com a adoção do termo “povos”, que são entendidos como “segmentos nacionais com identidade e organizações próprias, cosmovisão específica e especial relação com a terra em que habitam...” (p. 11). Conforme: *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: OIT, 2005.

¹² Os *Kyikatêjê* foram trazidos do Estado do Maranhão pela Fundação Nacional do Índio (Funai) no final da década de 60, sendo reunidos aos *Parkatêjê* e aos *Akrãtikatêjê* no início da década de 1980. No ano de 2001, os *Kyikatêjê* decidem pela cisão com os *Parkatêjê*, com quem conviveram por mais de 20 anos, para constituírem a própria aldeia, na altura do quilômetro 25 da BR 222, no local onde funcionava o projeto de criação de aves e plantação de bananas da comunidade.

¹³ Os povos *Timbira* estão localizados no sul do Estado do Maranhão, sudeste do Estado do Pará e norte do Estado de Tocantins. São falantes da língua *Timbira* da família Jê. Fazem parte da família linguística *Timbira*: os *Krahô*, os *Ramkokamekrá*, os *Apaniekrá*, os *Krikati*, os *Pikobyê* (todos no Estado do Maranhão), os *Gavião Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê* (no Pará) e os *Apinayé* (no Tocantins). Para melhor conhecer a vida dos *Timbira*, consultar: MELATTI, Julio César. *Ritos de uma tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978. NIMUENDAJU, Curt. *Os Apinayé*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983, e DaMATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Vozes, 1976.

¹⁴ Conforme dados do censo demográfico da aldeia, em junho de 2002, a população era de 190 pessoas, das quais 105 eram homens e 85 eram mulheres. No ano de 2005, a população já somava 248 indivíduos. No censo realizado em 2007, a população somava 259 índios. Para *Rôpré* e *Pepkrakte*, lideranças da comunidade, o crescimento da população justifica-se pela expressiva melhoria na qualidade de vida do povo, que se refere às condições de moradia, alimentação, assistência médica, mas, principalmente, ao aspecto sociocultural, revitalizado a partir da formação da Aldeia *Kyikatêjê*, em 2001.

Reserva Mãe Maria (*Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê*), a escola é vista pelos *Kyikatêjê* como aliada na formação de agentes *Kyikatêjê* politicamente alicerçados para a defesa dos direitos assegurados legalmente e constantemente negligenciados pelas instituições que atuam junto a esses povos.

A luta dos *Kyikatêjê* por escola, bem como os esforços para desenhar uma educação¹⁵ que atenda às especificidades culturais e políticas desse povo, acontece por meio da apropriação da escola como aliada na definição, construção e efetivação dos projetos de autonomia *Kyikatêjê*.¹⁶

Nesse contexto, a escola é entendida pelos *Kyikatêjê* como espaço estratégico para a formação de novas lideranças políticas capazes de atuar na promoção, na construção e na garantia do direito à identidade étnica e à cidadania diferenciada, que considera as identidades específicas dos povos que, antes de ser brasileiros, são *Guarani*, *Kaingang*, *Terena*...

Entre as estratégias encontradas pelos *Kyikatêjê* para redimensionar o trabalho da escola na comunidade, estão as oficinas pedagógicas que objetivam a valorização da cultura *Kyikatêjê* por meio dos registros escritos elaborados por alunos e professores, a partir do diálogo com os mais velhos, que são os detentores da memória e da tradição *Kyikatêjê*.

É importante ressaltar que o trabalho pedagógico da escola *Kyikatêjê* acontece por força e determinação das lideranças da comunidade que tomam para si a tarefa de pensar e de construir a educação escolar a partir dos princípios étnicos comprometidos com a valorização das práticas socioculturais e da língua do povo. Para isso, não esperam iniciativas do Estado para indicar caminhos, se assessoram de profissionais indígenas e não indígenas para mediar a construção de proposta educacional escolarizada específica e consoante aos projetos da comunidade.

Com a participação efetiva das lideranças e da comunidade na gestão da escola, está sendo possível experimentar dinâmicas educacionais que mais se aproximam da realidade histórica *Kyikatêjê*, que se utiliza da tradição oral para a transmissão dos conhecimentos pelos mais velhos na escola e do registro escrito dos conhecimentos para garantir outras formas de reprodução e difusão da cultura entre novas gerações e junto a outros povos indígenas e não indígenas.

Pela dinâmica das Oficinas Pedagógicas, o povo *Kyikatêjê* aproxima os guardiões da memória, as pessoas mais velhas, com as novas gerações, que ouvem, praticam, observam, pensam sobre, sistematizam e produzem a partir das vivências socioculturais e linguísticas materiais didático-pedagógicos que visam suprir a lacuna existente na produção e na publicação de livros que expressem a visão de mundo, a cosmologia e os conhecimentos do povo *Kyikatêjê*.

A escola entendida a partir da noção de fronteira torna-se espaço de fluxos sociais, de ressignificações e de contatos múltiplos, onde tradição e novos conhecimentos são reinventados, ganham novos contornos, seguem a dinâmica da vida, das novas apropriações, dos novos fazeres e saberes dos povos indígenas.

¹⁵ Encontra-se em fase de conclusão o prédio da Escola *Tatakti Kyikatêjê*, com três salas de aula, secretaria, cozinha e banheiros masculinos e femininos. A obra, que teve início no ano de 2006, não atende à demanda da comunidade, que conta com um total de 227 alunos, matriculados nas modalidades: educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 8ª série e, desde março de 2008, o ensino médio, depois de diversas reivindicações da comunidade à Seduc, pela oferta da educação básica completa na aldeia. Atualmente, a escola conta com um corpo docente de 22 professores, sendo 4 *Kyikatêjê*, 2 da etnia *Xerente* e 16 não indígenas. A maioria dos professores se desloca dos municípios de Marabá, sendo dois de Rodon do Pará e dois de Abel Figueiredo. Todos os professores não indígenas são habilitados e tem contrato pela Seduc. Os quatro professores *Kyikatêjê* são também estudantes da fase inicial do ensino fundamental e foram indicados pela comunidade para a função de professores *Kyikatêjê*, porque entendidos como detentores dos conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao ensino das crianças e dos jovens. São eles que orientam os demais professores e alunos nas festas e nos rituais, além de ensinarem a língua para todos os alunos, inclusive no ensino médio e na educação infantil.

¹⁶ Como parte das ações de reestruturação da nova aldeia, os *Kyikatêjê* organizaram em 2002, a Associação Indígena *Gavião Kyikatêjê Amtáti*.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Ana Valéria. *Povos indígenas e a lei dos "brancos"*. O direito à diferença. v. 3. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BARTH, Fredrik, LASK, Tomke (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- _____. *O índio e o mundo dos brancos*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- _____. *Do índio ao bugre*. O processo de assimilação dos Terenas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- _____. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp, 2006.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 2/6/09.
- DaMATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. Desafios para execução de uma Política Pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- _____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. v. 1. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>
- _____. Povos indígenas e etnodesevolvimento no Alto Rio Negro. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. *Estudos indígenas: comparações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.) *Legislação indígena brasileira e normas correlatas*. Brasília: Funai/CGDOC, 2003.
- NIMUENDAJU, Curt. *Os Apinayé*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.
- OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm> Acesso em: 5/3/2009.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). *A presença indígena na formação do Brasil*. v. 2. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>
- SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- SILVA, Aracy Lopes da (org). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.
- _____. *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasília: Global/MEC/Mari/Unesco, 2004 [1995].

SILVA, Aracy Lopes da; SILVA MACEDO, Ana Vera Lopes da; NUNES, Ângela (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SOUSA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 2006.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Sites

<http://www.institutoamp.com.br/oit169.htm>.

<http://www.ibge.gov.br> Acesso em 07/07/2008.

<http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

ANEXOS

Programação e Relação de Trabalhos Acolhidos
no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do
Campo e no II Seminário sobre Educação Superior
e as Políticas para o Desenvolvimento
do Campo Brasileiro

Programação

II Encontro Nacional de Pesquisa
em Educação do Campo

II Seminário Sobre Educação Superior
e as Políticas Para o Desenvolvimento
do Campo Brasileiro

II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

II SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO

Período – 6 e 8 de agosto de 2008

Local – Faculdade de Educação / UnB

Promoção:

Observatório de Educação do Campo

UnB; UFS; UFRN; UFC; UFPB; UFPA; UFMG

Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CTEC) Faculdade UnB Planaltina - FUP / Universidade de Brasília

Grupo de Trabalho de Apoio a Reforma Agrária GTRA/DEX/UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação Departamento de Educação Universidade Federal de Sergipe

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP)

Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Coordenação Geral de Educação do Campo

Apoio

Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

(NEAD) Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

(CNPq / MCT) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(ANPED) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(EMBRAPA) Informação Tecnológica

Programação

193

6 de agosto

Manhã

8h Credenciamento

9 - 10h Cerimônia de abertura
SECAD/MEC – Secretário de Educação Continuada / Alfabetização e Diversidade / André Luiz Figueiredo Lázaro
UnB – Reitor *Pro tempore* / Roberto Armando Ramos Aguiar
CAPES/MEC – Coordenador Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais / José André Peres Angotti
INEP/MEC – Diretora de Estudos Educacionais - Elaine Toledo Pazello
INCRA/ MDA Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania – Clarice Aparecida Santos
ANPED – Secretária Adjunta / Regina Vinhaes Gracindo
FUP/UnB – Diretor do Campus / Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Eixo de Pesquisa Educação do Campo /FE/UnB – Lais Mourão Sá
Coordenadora Geral do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e do II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro – Mônica Castagna Molina

10h30

Mesa: Estado da Arte da pesquisa em Educação do Campo no Brasil: 10 anos de construção de novos paradigmas
Coordenação: Salomão Mufarrej Hage (UFPA)
Roseli Salete Caldart (Itterra)
Célia Regina Vendramini (UFSC)

Tarde

14h30 Debates dos CPCs a partir das principais questões teóricas e metodológicas suscitadas pelo conjunto de trabalhos acolhidos em cada eixo temático.
1. Educação do Campo e Desenvolvimento
2. Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo
3. Políticas de Educação Superior no Campo
4. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
5. Políticas de Educação Profissional no Campo

Noite Cultural Gilvam Santos, Hamilton Cruz, Lupércio Damaceno Barbosa e Wladimir Barros - Música

Assentamento Colônia I / Coquetel Sabor do Cerrado
Márcia Rocha Helena Gomes
Elza Rocha Liliane Soares
Rosicler Veloso M^a Helena Silva
Joanita Ribeiro Margarida Silva
Marli Barros M^a Terezinha Silva
Marta Santos

7 de agosto

Manhã

Mesa: O conhecimento produzido a partir da análise das Políticas Públicas de Educação do Campo

Coordenação: Irene Alves de Paiva (UFRN)
 Monica Castagna Molina (UnB)
 Gema S. L. Esmeraldo Galgani (UFC)
 Jaqueline Cunha Serra Freire (UFPA)

Tarde

Círculos de Produção de Conhecimento (CPC)

1. Educação do Campo e Desenvolvimento
2. Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo
3. Políticas de Educação Superior no Campo
4. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
5. Políticas de Educação Profissional no Campo

Noite

Documentário *10 anos do PRONERA*
 Lançamento de materiais da Educação do Campo

8 de agosto

Manhã

Mesa: O conhecimento produzido nas práticas sociais dos sujeitos do campo: pesquisa, desenvolvimento e educação

Coordenação: Sonia Meire S. A. de Jesus (UFS)
 José Maria Tardin - Escola Latino Americana de Agroecologia
 Maristela de Paula de Andrade (UFMA)
 Roseni de Fátima Fernandes (UFPA)

Tarde

Mesa: Socialização plenária da síntese dos conteúdos dos círculos de produção do conhecimento

Coordenação: Isabel Antunes Rocha (UFMG)
 Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP)
 Leonilde Servolo de Medeiros (UFRRJ)
 Lais Mourão Sá (UnB)
 Maria Antonia de Souza (UTP; UEPG)
 Sonia Aparecida Branco Beltrame (UFSC)
 Francisco Sobral (Escola Técnica Concórdia)

Coordenação Geral

Mônica Castagna Molina (UnB)
Lais Maria Borges de Mourão Sá (UnB)
Helana Freitas (UnB)

Comitê Científico

Angela Linhares (UFC)
Antonio Júlio de Menezes Neto (UFMG)
Edineide Jezine (UFPB)
Erenildo João Carlos (UFPB)
Fernando Michellotti (UFPA)
Gema Galgani S. L. Esmeraldo (UFC)
Helana Freitas (UnB)
Irene Alves de Paiva (UFRN)
José Bittencourt da Silva (UFPA)
José Jonas Duarte da Costa (UFPB)
José Levi Furtado Sampaio (UFC)
Lais Maria Borges de Mourão Sá (UnB)
Lianna Mello Torres (UFS)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcos Barros de Medeiros (UFPB)
Maria Carmem Freire Diogenes Rego (UFRN)
Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB)
Maria Inês Casimiro Escobar (UFC)
Maria Izabel Antunes Rocha
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN)
Mônica Castagna Molina (UnB)
Nélia Reis (UFPA)
Nicolas Fabre (UFC)

Orlando Nobre Bezerra de Souza (UFPA)
Romier Paixão de Souza (UFPA)
Salomão Mufarrej Hage (UFPA)
Severino Bezerra da Silva (UFPB)
Silvana Bretas (UFS)
Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (UFS)

Comitê Organizador

Ana Elizabeth Baltar (UnB)
Anna Izabel Costa Barbosa (UnB)
Catarina dos Santos Machado (UnB)
Elisa Pereira Bruziguessi (UnB)
Elisângela Nunes Pereira (UnB)
Janaina Ribeiro Nunes Soares (UnB)
Maiara Alexandre Bruno (UnB)
Marcela Souto (UnB)
Maria Osanette (UCB)
Michelle Matias Cardoso (UnB)
Rômulo Araújo (UnB)
Salette Moreira (UnB)

Projeto Gráfico

Fone: 61 8528 3127
webson.dias@gmail.com
Webson de Alencar Dias (UnB)

Relação

Trabalhos Acolhidos no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e no II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro

Círculos de Produção de Conhecimento (CPC)

Eixo Temático 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO

Ementa: Territorialidade e educação no meio rural: entre o local e o global. Transformações técnicas, ecológicas, econômicas, produtivas e sociais que envolvem o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo. Impactos causados pela modernização da agricultura e valorização das formas de cultivo tradicionais praticadas no campo. Saberes que as populações do campo têm acumulado sobre o uso, gestão e sustentabilidade dos recursos naturais. Políticas Públicas, programas e projetos de instituições governamentais e não governamentais e de organizações sociais que envolvem a educação e a agricultura familiar, a economia solidária, a agroecologia e o ecodesenvolvimento.

Coordenação do CPC: Universidade Federal do Pará: Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage

Comitê Científico:

Prof. Msc. Fernando Michelloti

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva

Profa. Dra Nélia Reis

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza

Prof. Msc. Romier Paixão de Souza

Assessora: Profa. Dra. Leonilde Sérvulo de Medeiros

Título	Autoria
A Construção do Projeto Juventude Rural em Movimento no Território das Encostas da Serra Geral-PB	Luciano Philippi, Luiz André Soares
A Crise Socioambiental da Pesca e o Desenvolvimento do Campo	Helen Nadeje Janata
A Luta pela Terra e Educação: As Novas Territorialidades de Reforma Agrária no Município de Cruz do Espírito Santo-PB	Alexandre Peixoto Faria Nogueira, María Franco García
Acordando Tratos: Princípios, Utopias, Condutas Éticas, Desenvolvimento e a Educação do Campo	José Bittencourt da Silva
Agricultura Familiar e Educação do Campo: marginalização e resistência. Um estudo sobre a Escola Família Agrícola de Angical-BA	Sandra Regina Magalhães de Araújo, Antônio Dias Nascimento
Ambiente, Desenvolvimento e Barragens: Uma contribuição para Análises em Educação do Campo	Christianne Evaristo de Araújo, Mônica Castagna Molina
Casa Familiar Rural: a Experiência Amazonense de Formação em Alternância	André de Oliveira Melo, Maria das Graças Serudo Passos
Educação Ambiental Rural com os Agricultores na Comunidade da Jararaca, Bragança-PA	Elizete da Silva Martins, Sérgio Cardoso Moraes
Educação do Campo e Desenvolvimento	Nádia Bandeira Sacenco Kornijezuk, Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti, Nina Paula Ferreira Laranjeira, Danielle Christine da Silva Zacarias
Educação do Campo e Participação Social: Reflexões Sobre a Experiência da Casa Familiar Rural de Cametá-PA	Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
Educação e Desenvolvimento do Campo na Amazônia: A Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem como Contraponto	Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Educação e Desenvolvimento Sustentável: Uma Análise das Práticas Educativas nas Escolas de Assentamentos no Pará	Viviane Cardoso da Silva, Orlando Nobre Bezerra de Souza
Juventude, Projetos de Vida e Políticas Públicas: A (In)visibilidade de Jovens do Campo no/do PRONERA	Jacqueline Cunha da Serra Freire, Edna Castro
Mundo Rural: Qual Educação? Qual Desenvolvimento?	Edilza Laray de Jesus
O Campo em Debate	Bernardete Wrublevski Aued, Célia Regina Vendramini
O Currículo na Escola Multisseriada do Campo: Um Olhar Sobre a Realidade Educacional do Ribeirinho	Maria do Socorro Dias Pinheiro, Ivanildo do Socorro Mendes Gomes, Marivaldo Prazeres de Araújo, Vergiliana dos Santos Corrêa, Bárbara Danielle Damasceno Moraes
O Trabalho e a Escolarização dos Agricultores Integrados na Produção de Fumo: Segmentos para Pensar uma Educação do Campo	Marisa Hartwig
Protagonismo Juvenil Feminino na Associação dos Produtores Agroecológicos e Moradores das Comunidades do Imbé, Marrecos e Sítios Vizinhos: Experiências de Economia Solidária e Agroecologia na Zona da Mata de Pernambuco	Renata Carneiro de Holanda, Paulo de Jesus
Replicação dos Conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento das Comunidades no Município de Cametá-PA	Eraldo Souza do Carmo
Saberes da Terra: Agricultura Familiar, Desenvolvimento Sustentável e Currículo	Eduardo d'Albergaria Freitas
Saberes e Práticas Populares em Saúde nas Escolas do Campo do Entorno-DF	Silvéria Maria dos Santos, José Carlos Silva, Moema da Silva Borges
Saberes Tradicionais e Uso de Plantas Medicinais em Comunidade Agrícola na Amazônia	Sergio Cardoso de Moraes, Iracely Rodrigues da Silva, Maria de Lima Gomes, Angela Oliveira Lopes
Sujeitos Assentados, suas Culturas e seus Saberes e Desenvolvimento do Território: Um Estudo em Área de Assentamento Federal do Nordeste Paraense	Joana d'Arc de Vasconcelos Neves
Sustentabilidade, Sociedade e Educação: Algumas Interfaces para o Debate Social na Educação	Neila Reis, Evanildo M. Estumano

Círculos de Produção de Conhecimento (CPC)

Eixo Temático 2: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Ementa: Abordagem dos diferentes níveis e modalidades de ensino/aprendizagem a partir das seguintes temáticas: Práticas Pedagógicas. Gestão. Avaliação. Currículo. Relação Professor-aluno. Relação escola-família. Relação escola-Movimentos Sociais. Diversidade sócio cultural. Tempos de vida. Diversidade étnica. Estratégias de produção do conhecimento. Profissionalização. Saberes docentes. Identidade e subjetividade. Metodologias das práticas de formação.

Coordenação do CPC: Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Profa. Dra. Maria Izabel Antunes Rocha (UFMG) e Profa. Dra Irene Alves de Paiva (UFRN)

Comitê Científico:

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG)
Prof. Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto (UFMG)
Profa. Dra. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Profa. Dra. Irene Alves de Paiva (UFRN)
Profa. Dra. Maria Carmem Freire D. Rego (UFRN)
Profa. Dra. Marta Maria Castanho A. Pernambuco (UFRN)

Pareceristas convidados:

Profa. Dra. Andreia Lopes Rodrigues de Arruda
Profa. Dra. Caroline Leite Rodrigues
Profa. Dra. Cristiane Benjamim de Freitas
Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza
Prof. Dr. Paulo Roberto Palhano
Prof. Dr. Willer Araújo Barbosa

Fênix que Renasce ou “Praga a ser Exterminada”: Escola Multisseriada	Ilse Chaves da Silva, Arleide Catarina Wolff Camargo, Marilane Maria Wolff Paim
“História de Vida” e Formação: Os Conflitos Vividos por Duas Educadoras do Campo entre ser Estudante, Professora, Mãe e Esposa	Kelly Pereira de Souza
A Constituição de Políticas Públicas para Infância no Campo	Renata Mendes Velloso, Maria de Lourdes Rocha Lima
A Educação Infantil do Campo: De Ciranda em Ciranda Vamos Todos Cirandar	Edna Rodrigues Araújo Rossetto
A Escola do Campo e a Cultura do Trabalho no Mundo da Infância e da Adolescência em Pernambuco	Edla Soares, Maria de Nazareth Baudel Wanderley, Mabel Black de Albuquerque
A Escola do Campo e a Formação Docente no Norte do Brasil	Solange Ximenes, Maria de Fátima Matos de Souza, Maria Mirtes Cortinhas dos Santos, Betanha de Freitas Rodrigues, Milka Oliveira de Vasconcelos, Paula de Souza Ferreira, Manoel Vieira de Souza
A Formação Continuada de Docentes do Campo	Patrícia Rejane da Silva Uchôa
A Prática Pedagógica do Professor no Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos, em Escola do Campo	Lucinete Gadelha da Costa,
Ações Educativas, Intervenção Social e Dinamismo Local: Sujeitos, Instituições e Práticas Pedagógicas nas Escolas do Campo na Bahia	Marinalva Rodrigues
Alguns Dilemas na Formação Político-Pedagógica das Escolas do Campo	Elizeu Clementino de Souza, Fábio Josué Souza dos Santos, Ana Sueli Teixeira de Pinho, Sandra Regina Magalhães de Araújo, Jean-Jacques Schaler, Izabel Galvão, Christien Delory-Momberger
Alguns Dilemas na Formação Político-Pedagógica das Escolas do Campo	Ilma Ferreira Machado

Alunos e Alunas da Roça na Escola da Cidade: Desafios para a Educação Básica Inclusiva no Estado da Bahia	Fábio Josué Souza dos Santos
As Iniciativas de Formação Continuada Para a Educação do Campo: Os/As Professores/as das Classes Multisseriadas e suas Representações Sociais	Jaqueline Barbosa da Silva, Maria Eliete Santiago
Classes Multisseriadas do Meio Rural: Alternativas Curriculares que Tratam a Diferença como Possibilidade de Aprendizagem	Ana Sueli Teixeira de Pinho
Diagnóstico da Educação Agrícola numa Perspectiva da Agricultura Familiar	Vilson Alves Moreira
Educação do Campo, Trabalho Docente e os Desafios para a Construção do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas Ribeirinhas do Município de Portel no Pará	Oscar Ferreira Barros, Salomão Antonio Mufarrej Hage, Maria Natalia Mendes Freitas, Fabíola Aparecida Ferreira Damascena
Educação para os Habitantes do Campo: O currículo como Referência em Escolas do Semiárido	Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
Escola Ativa: O Diálogo entre o Usual e o Ideal na Formação de Professores para as Salas Multianuais de Escolas do Campo	Márcia Maria Avelino Dantas, Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Escola Rural: Problemas e Possibilidades	Mônia Gonçalves Coelho
Escolas do Campo: Estudos e Perspectivas a Partir de Experiências na Formação Docente	Marcelo M. Martins, Arminda de F. A. de Silva Valdir, Eduardo F. da Silva
Escolas Itinerantes nos Acampamentos do MST: Contribuições e Problematizações à Educação do Campo	Caroline Bahniuk
Formação Continuada de Educadores e Educadoras do Campo: a Experiência do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense	Evandro Costa Medeiros, Raquel Carvalho, Jacqueline Freire, Romier Sousa, Evanildo Estumano, Yasmin Navarro Tuji, Dayana Souza, Darinez Conceição
O Professor, a Professora e a Sexualidade dos Jovens na Contemporaneidade: Um Estudo Sobre Orientação Sexual na Escola do Campo	Vanda Maria Campos Salmeron Dantas, Ada Augusta Celestino Bezerra

O Trabalho Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Meio Rural do Município de Jaguaré-ES: Da Constatação à Implantação do Programa de Valorização da Educação Rural	Flávio Moreira
Plantando a Educação do Campo no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes-Mari-PB	Luciélío Marinho da Costa, Junior Severino Soares
Práticas de Leitura e Escrita na Escola Itinerante	Marcos Gehrke, Benedita de Almeida
Professores do Campo e a Construção de sua Profissionalidade: Por entre as Pedras...	Simone Albuquerque da Rocha, Rosenilde Paniago Nogueira
Professores do Campo e a Pesquisa no Cotidiano Escolar em Mato Grosso	Rosenilde Paniago Nogueira, Simone Albuquerque da Rocha
Projeto Pedagogia da Terra/UERN – Memórias de Formação Escolar, Pessoal e Política	Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Uma Interpretação Coletiva do Trabalho Docente no Programa Escola Ativa	Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

Círculos de Produção de Conhecimento (CPC)

Eixo Temático 3: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO

Ementa: Políticas de acesso à educação superior para sujeitos do campo. Fatores que interferem, contribuem ou impedem a permanência dos estudantes nos contextos de formação. Modalidades, necessidades e dificuldades de financiamento. Matrizes organizadoras das concepções de currículo. Processos inovadores de avaliação. Princípios orientadores da formação e práticas docentes. Contradições e perspectivas na relação entre Universidade e movimentos sociais. Consequências paradigmáticas na produção de conhecimento científico a partir do diálogo com o campo de conhecimentos da Educação do Campo. Ensino superior e construção de Políticas Públicas para o campo.

Coordenação do CPC: Universidade de Brasília e Universidade Federal de Sergipe

Comitê Científico:

Profa. Dra Helana Freitas (UnB)

Prof. Msc. Lianna Mello Torres (UFS)

Profa. Dra Mônica Castagna Molina (UnB)

Profa. Dra Silvana Bretas (UFS)

Profa. Dra Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (UFS)

Assessora: Profa. Dra Lais Mourão Sá (UnB)

A Educação como Política: Significados da Educação Superior no Campo enquanto Política Pública	Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Márcio de Matos Caniello
A Experiência da ACC na Faced/UFBA – Indício de uma Universidade “Necessária e Estratégica”	Marize Souza Carvalho
A Formação do Professor em Diferentes Espaços Socializadores: Um Olhar Sobre os Alunos do Curso Pedagogia da Terra da UFRN	Gilberto Ferreira Costa, Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
A Pedagogia da Alternância: Articulando a Relação Teoria e Prática na Formação de Professores do Campo em Parceria com a Universidade	Georgina Negrão Kalife Cordeiro
A Produção do Conhecimento em Educação do Campo no Brasil: Possibilidades de Mediações do Conhecimento Científico a Partir de Novas Relações de Produção da Vida	Joelma de Oliveira Albuquerque, Sívio Ancizar Sánchez Gamboa, Celi Nelza Zülke Taffarel
Ciência, Universidade e Lutas Sociais do Campo – Novas Demandas, Novas Epistemologias	Sonia Meire S. Azevedo de Jesus, Silvana Aparecida Bretas, Lianna de Melo Torres, Marilene Santos, Denice Batista da Silva, Maria Adeilma Menezes, Gisele da Rocha Souza, Glezia Kelli Costa Santos
Contribuições Teóricas para Formação de Professores do Campo	Paulo José Riela Tranzilo
Curso de Pedagogia Convênio UFG/Incra/Via Campesina	Walderês Nunes Loureiro, Arlene Carvalho de Assis Climaco
Educação à Distância e Desenvolvimento Rural: O Curso de Graduação Tecnológica Plageder	Maria Suzana Marc Amoretti, Lovois de Andrade Miguel, Eliane Sanguiné, Tania Cruz
Educação Superior Indígena: Perspectivas de uma Gestão Colegiada	Eliana Campos Pojo
Licenciatura em Educação do Campo: Reivindicação dos Movimentos Sociais de Luta e um Desafio para a Universidade	Terezinha Perin, Micheli Ortega Escobar, Celi Zulke Taffarel, Marize Carvalho, Sandra Siqueira, Erika Suruagy A. de Figueiredo, Nair Casagrande

O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA / Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das Populações do Campo	Diselma Marinho Brito
O Projeto Político-Pedagógico do PRONERA e a sua Articulação com o Saber Social Necessário à Formação dos Educandos do MST: Uma Referência ao II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Estado do Maranhão	Sephora Santana Souza
Os Desafios da Formação dos Educadores que Atuam no Campo	Yolanda Zancanella
Os Cursos de “Pedagogia da Terra”: Possíveis Contribuições para a Educação do Campo e Proposta Pedagógica do MST	Janaína Ribeiro de Rezende, Luiz Bezerra Neto
Os Princípios Teóricos da Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: UFS e UnB	Gisele da Rocha Souza, Sonia Meire S. Azevedo de Jesus, Maria Adelina Meneses
Os Significados da Formação do Professor da Educação do Campo pela Pedagogia da Terra em Bom Jesus da Lapa-BA: Um Estudo Necessário	Tatyanne Gomes Marques
Pedagogia da Terra: Diálogo entre Universidade e Movimentos Sociais do Campo	Fábio Dantas de Souza Silva
Pedagogia da Terra: Elementos para se Pensar a Formação do Pedagogo Comprometido com um Projeto Educativo Emancipatório	Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Célia Maria Machado de Brito
Reflexões sobre Ensino Superior e Juventude Camponesa	Flávia Azevedo Fernandes, Marcela Souto de Oliveira Cabral Tavares, Catarina Malheiros da Silva
Satisfação e Insatisfação de Migrantes Internos de um Município Rural, Educação do Campo e a Formação do Psicólogo	Luiz Cláudio Ferreira Alves

Circuitos de Produção de Conhecimento (CPC)
Eixo Temático 4: EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS
SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ementa: O protagonismo dos Movimentos Sociais nas experiências de Educação do Campo: contradições, tensões e conflitos; reflexos sobre as Políticas Públicas para o desenvolvimento do campo. Instituição de novos direitos, novos paradigmas de campo e educação: hegemonia e contra-hegemonia. Políticas Públicas de Educação do Campo e sua contribuição para o debate na Universidade, no Estado e nos Movimentos Sociais.

Coordenação do CPC: Universidade Federal da Paraíba:

Comitê Científico:

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

Prof. Dr. Edineide Jezine

Prof. Dr. Erenildo João Carlos

Prof. Dr. José Jonas Duarte da Costa

Prof. Dr. Marcos Medeiros de Barros

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Assessora: Profa. Dra Maria Antônia de Souza (UTP;UEPG)

Assessora: Profa. Dra Sonia Aparecida Branco Beltrame (UFSC)

As Contradições e Possibilidades de Construções de uma Educação para Além do Capital no Contexto da Luta pela Terra	Maria Nalva Rodrigues de Araújo
10 Anos do PRONERA Brasil-Maranhão: Construindo a Educação do Campo	Adelaide Ferreira Coutinho
A Dialética na Formação Omnilateral/Reprodução Social dos Trabalhadores do MST: O Trabalho Pedagógico no Acampamento Carlos Marighella	Antonio Leonan Alves Ferreira
A Educação de Jovens e Adultos do Campo e o Direito à Educação em (Des)Construção	Eliane Dause Pontes Furtado, Sônia Pereira Barreto
A Educação do Campo no Brasil é um Discurso Pós-Colonial? Quando a Experiência Local Reconduz a Teoria Global	Sônia Maria da Silva Araújo
A Educação para a Convivência com o Semiárido e a Educação em Tempos de Crise Estrutural do Capital	Cláudio Félix dos Santos, Celi Nelza Zulke Taffarel
A Escola Agrícola 25 de Maio: A Formação Técnica e Política do Trabalhador Rural no MST	Fabio Welington Blanc
A Prática Social como Locus de Formação de Lideranças Camponesas no Norte de Minas Gerais	Rosely Carlos Augusto
A Tessitura da Educação Popular do Campo Mediada pelo PRONERA no Sudeste Paraense: Dos Enredos e Narrativas Tecidos no Diálogo Institucional-Popular na Constituição da Proposta Socioeducativa de Jovens e Adultos	Alcione Sousa de Meneses, Marizete Fonseca da Silva
Das Experiências Educacionais Inovadoras em Educação do Campo às Políticas Públicas Educacionais Inclusivas	Edmerson dos Santos Reis, Willany da Cunha Reis
Democracia e Participação: a Experiência da Escola Família Agrícola de Goiás	Claudemiro Godoy do Nascimento

Direito à Terra e à Educação: Trajetória Política dos Sujeitos e dos Movimentos Sociais do Campo no Brasil (Meados do Século XX e Anos Iniciais do Século XXI)	Marcio Adriano de Azevedo, Maria Aparecida de Queiroz, Antônio Lisboa Leitão de Souza
Educação do Campo Conquistando Políticas Públicas de Escolarização de Jovens e Adultos	Deyse Morgana das Neves Correia, Maria do Socorro Xavier Batista
Educação do Campo e Direitos: Exigência de Políticas Afirmativas	Mônica Castagna Molina
Educação DO/NO Campo: O Protagonismo dos Sujeitos	Rosemeri Scalabrin, Irene Alves de Paiva
Educação Popular do Campo e a Experiência dos Movimentos Sociais Populares: A Pedagogia do e em Movimento do MAB	Sérgio Roberto Moraes Corrêa, Severino Bezerra da Silva
Escola & Classe:O Urbano e o Rural no Município de Cametá – Traços Linguageiros de Subjetividade do Homem e da Mulher Ribeirinhos	Doriedson do Socorro Rodrigues
Evasão Escolar na Educação Rural do Município de Concórdia do Pará: Um Estudo na Escola da Comunidade Santa Maria	Waldir Ferreira de Abreu, Maria Domingas Silva, Damião Bezerra Oliveira
Matrizes Históricas das Lutas Sociais no Campo e Educação do Campo: Entre a Cidadania e a Emancipação Humana	Sandra Maria Marinho Siqueira
Movimentos Sociais e Cultura Política: Entre a Cultura Dominante e o Domínio da Cultura	Cleomar Locatelli
O Cenário e os Desafios da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia	Maria Sueli Corrêa dos Prazeres, Adalberto Portilho Costa, Eraldo Souza do Carmo
O Currículo das Escolas do Campo Frente às Representações Sociais dos Jovens Acerca das Escolas que Possuem no Campo	Wiana de Jesus Freitas Lopes, Amélia Maria Araújo Mesquita
O Direito à Educação no Campo: Uma Análise dos Programas de Educação de Jovens e Adultos no Ceará	Ronaldo de Sousa Almeida, Mara Rita Duarte de Oliveira
O Ensino Profissional Desenvolvido nas Escolas Agrotécnicas Federais e sua Relação com a Agricultura Familiar	José Ernesto Alves Grisa
O MST e a Construção de um Subcampo Educacional Libertador	Paulo Roberto Palhano Silva

O MST e a Construção de uma Educação do/no Campo na Paraíba	Mara Edilara Batista de Oliveira, María Franco García
O MST e a Educação: Análise das Práticas Político-Educativas do Movimento para a Organização dos Trabalhadores e Trabalhadores do Campo	Ernandes de Queiroz Pereira
Paulo Freire e o MST/CE: Um Diálogo acerca da Função Social e Política da Educação no Pensamento Freiriano	Lia Pinheiro Barbosa, Antonia Melo Soares
Políticas Públicas de Educação do Campo: A Articulação entre o Estado e a Sociedade	Antonio Munarim, Elizabete Tamanini, Lúcia Schneider Hardt, Neide Bittencourt, Sílvia Oliveira, Soraya Franzoni Conde, Zilma Isabel Peixer
Trabalhadores Rurais: Perspectivas com Relação à Educação Escolar	Lindalva Maria Novaes Garske
Um Olhar sobre a Educação do Campo e a Formação de Educadores: Trajetórias e Novos Caminhos	Michelle Freitas Teixeira
Universidade e Movimentos Sociais: Relação de Exclusão, Concepções e Saberes	Edineide Jezine

Circulo de Produção de Conhecimento (CPC)
Eixo Temático: 5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO CAMPO

Ementa: Políticas Públicas, programas e projetos de instituições governamentais e não governamentais e de organizações sociais que instigam a formação de profissionais de Ater e Ates em novas bases. Produção de conhecimento e práticas educacionais constituintes de novas relações entre capital e trabalho. Reflexões epistemológicas e pedagógicas inovadoras no ensino médio integrado, no ensino de graduação e de pós-graduação e sua relação com o mercado de trabalho. Produção inter e transdisciplinar de saberes articuladores das diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo. Diálogos (im)possíveis entre a noção dominante de desenvolvimento no campo e os povos do campo.

Coordenação do CPC: Universidade Federal do Ceará: Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo

Comitê Científico:

Profa. Dra. Angela Linhares

Prof. Dor. José Levi Furtado Sampaio

Profa. Msc. Maria Inês Casimiro Escobar

Profa. Dra. Maria Lúcia Moreira

Msc. Nicolas Fabre

Assessor: Prof. Dr. Francisco Sobral (Escola Técnica Concórdia)

A Experiência do Programa Residência Agrária e os Camponeses do Assentamento Vida Nova-Transval de Canindé-CE	Vânia Maria Vasconcelos de Castro
A Formação do Técnico Agrícola no Estado da Bahia: Novas Territorialidades no Campo e o Desenvolvimento Territorial Sustentável	Heron Ferreira Souza, Davi Silva da Costa
A Metodologia da Pesquisa-Ação no Programa Residência Agrária: Uma Experiência Envolvendo Profissionais de Ates	Conceição Coutinho Melo, Celcina de Maria Veras Sales
Desafios na Formação de Competências para Assessoria a Agricultores: O Tempo Escola no Programa Residência Agrária	Janisse Viero Garcia, Vivien Diesel
Economia Solidária, Extensão Rural e Agroecologia: Algumas Relações e Questões	Éder Lira de Souza Leão, Renata Carneiro de Holanda, Paulo de Jesus
Educação do Campo e Escolas Agrotécnicas: Uma Aliança Possível	Ângelo Rodrigues de Carvalho
Educação Profissional do Campo: Uma Construção Conceitual, Política e Ideológica	Jovana Aparecida Cestille, Domingos Leite Lima Filho
Escola Família Agrícola Bontempo: Os Egressos e o Desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem	Marinalva Jardim Franca Begnami
Os Princípios Teóricos da Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: UFS e UnB	Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, Maria Adeilma Menezes, Gisele Rocha Souza