

# Por Uma Educação do Campo



Contribuições para a Construção  
de um Projeto de Educação do Campo

Organizadoras  
Mônica Castagna Molina  
Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

O quinto volume desta edição assumiu o desafio de contribuir com o processo em construção dos paradigmas da Educação do Campo. O Pronera, como experiência prática e teórica de Educação do Campo, ao apoiar esta publicação, reafirmam o seu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento à população do campo, seguindo como uma construção coletiva dos sujeitos sociais, em busca de um novo modelo de desenvolvimento para o campo e para o Brasil. A reforma Agrária é uma política estrutural para alterar o modelo de desenvolvimento vigente buscando maiores condições para a promoção da igualdade e justiça social para o conjunto da sociedade brasileira. A garantia da educação comprometida com os valores humanistas e com diferentes formas de produção da existência dos sujeitos é uma compreensão e uma prática reafirmada pelo Pronera estratégia fundamental na superação das desigualdades e construção do desenvolvimento rural sustentável.

Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 5.

#### COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1- Por uma educação básica do campo (memória)
- 2- A educação básica e o movimento social do campo
- 3- Projeto popular e escolas do campo
- 4- Educação do Campo: identidade e políticas públicas
- 5- Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo

**Mônica Castagna Molina**  
**Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus**  
(Organizadoras)

# **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**

2004

Direitos Autorais cedidos pelas autoras à:

"Articulação Nacional Por uma Educação do Campo"

Os textos são de inteira responsabilidade de suas autoras

Secretariado Geral:

SCS Qd 06 Edifício Vilares salas 211/212

70032-000-Brasília-DF

Telefones (0xx61) 322 5035

Correio Eletrônico: mstdf@terra.com.br

Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo

Representantes de: UNICEF; UnB; UNESCO; MST; CNBB.

Desenho de capa: Irmão Anderson Pereira

Diagramação: Versai Multimídia

|  |           |
|--|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo...</b>  | <b>10</b> |
| Momento Atual da Educação do Campo .....   | 10        |
| Traços de identidade da Educação do Campo.....   | 12        |
| A Escola no projeto da Educação do Campo .....   | 23        |
| Esta é uma reflexão que deve continuar.....  | 29        |
| Referências Bibliográficas .....   | 31        |
| <b>O Campo da Educação do Campo .....</b>  | <b>32</b> |
| Introdução .....   | 32        |
| Construindo o paradigma da Educação do Campo .....   | 33        |
| A construção do paradigma da Educação do Campo.....  | 38        |
| O campo do agronegócio .....   | 40        |
| O campo da agricultura camponesa .....   | 42        |
| Referências Bibliográficas .....   | 52        |
| <b>POR UM TRATAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>  | <b>54</b> |
| Aspectos paradigmáticos da Educação do Campo que ampliam as condições de construção<br>de um projeto de educação emancipatória ..... | 66        |
| Referências Bibliográficas .....   | 74        |

Este é o quinto caderno da coleção "Por Uma Educação do Campo". Nasce trazendo as marcas das nossas caminhadas, cheio de esperanças e proposições na luta contínua pela universalização da educação como direito social de todos e todas os que vivem no campo. Esse caderno banha-se em temporalidades e espacialidades diferentes, pois somente foi possível ser elaborado porque existiu e continua a existir um concreto movimento de reorganização do campo brasileiro e da Educação do Campo.

Esse movimento se materializa nas histórias, nos gestos e nas místicas da *1ª Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo"*, realizada em 1998; nos diferentes encontros estaduais, regionais e nacionais de Educação do Campo realizados nos últimos seis anos; na participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais na construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Em especial, esse movimento se manifesta na resistência e na identidade de cada comunidade, cada camponês, cada agricultor familiar que, individual e coletivamente, criam na luta política a construção de um projeto que se concretiza nas diferentes práticas educativas.

As formas tradicionais de desenvolverem-se as políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos.

Pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda a sua complexidade. Para isso, estamos estabelecendo a partir das próprias experiências vivenciadas pelos movimentos sociais uma série de reflexões teóricas que nos ajudem a interpretar e reorganizar as práticas em novos patamares de ação. Entre eles, está a necessidade de uma Política Pública de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola.

Entendemos, também, ser este um momento político importante para aprofundarmos essa discussão e juntarmos as forças para pensar e fazer proposições sobre essa política. Por isso, essa publicação tem como objetivos socializar as análises sobre as referências teóricas que estão sendo construídas por diferentes sujeitos, ao analisar o próprio campo e o projeto político e pedagógico de Educação do Campo.

Roseli Caldart, com sua leitura apurada no concreto da luta por terra e por direitos,

protagonizada pelos movimentos sociais, chama a atenção para alguns elementos que considera fundamentais na construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua "vocação" universal de ajudar no processo de humanização das pessoas.

Na perspectiva de um entendimento de qual é o território da Educação do Campo, Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina desenvolvem uma reflexão que busca ampliar a compreensão do campo e as múltiplas faces do desenvolvimento capitalista, explicitando a existência de diferentes paradigmas de desenvolvimento em confronto neste território. A Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território devido.

O tratamento Público da Educação do Campo é o tema abordado por Miguel Arroyo ao reconhecer que a trajetória dos movimentos sociais do campo avança na consciência de uma educação como direito público, que se contrapõe a uma educação rural que reproduz o uso privado do que é público, e atrela a educação ao mercado. Seu texto é propositivo e instigador para pensarmos que o reconhecimento da Educação do Campo como política pública implica no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

Nesta linha, Sônia Meire Azevedo de Jesus aprofunda as questões da educação a partir das responsabilidades que homens e mulheres, sujeitos sociais, têm com a denúncia e a reconstrução do presente. A Educação do Campo é um dos meios identificados por ela como fundamentais na reconstrução desse presente e na projeção de um futuro, porque é uma educação que se constrói no próprio campo que foi perversamente desqualificado, para pensar de forma crítica e propositiva a vida, se constituindo como uma verdadeira prática de reinvenção social. Por essa razão, o Projeto Político da Educação do Campo assumido pelos movimentos sociais precisa de novas relações entre os sujeitos da educação e os seus conhecimentos e saberes e, de novos pactos entre Estado, escola e sociedade.

Esperamos que os (as) educadores (as) populares, as lideranças dos movimentos sociais, os gestores públicos, os professores universitários, estudantes, reflitam sobre essas idéias, para que



possamos continuar exercitando novas formas de pensar uma Política Pública de Educação do Campo, baseada na formação humana, na solidariedade e nos princípios da justiça social.

Mônica Castagna Molina

Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus

Brasília, agosto de 2004.

## Momento Atual da Educação do Campo

Passaram-se quase seis anos da *1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, que foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Por meio do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo, foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural<sup>3</sup>.

Na 1ª Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou por meio da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1//2002 do

<sup>1</sup> Texto produzido a partir da exposição “A construção da identidade da Educação do Campo”, desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004.

<sup>2</sup> Do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> Para conhecer o debate preparatório e posterior a esta Conferência Nacional e que deu origem à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo é importante consultar a coleção *Por Uma Educação do Campo*, editada a partir de 1999. Participaram da promoção da 1ª Conferência Nacional em Luziânia, GO, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante é à entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal<sup>4</sup>.

A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de *Por Uma Educação Básica do Campo*; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para *Por Uma Educação do Campo*, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade<sup>5</sup>.

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de "educação para o meio rural", mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso *significar* o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra-hegemônico) *da Educação do Campo*: produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

---

<sup>4</sup> Desde 2003 existe no MEC um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, que inclui a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e em 2004 deve entrar em funcionamento uma Coordenadoria da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

<sup>5</sup> Sobre o Seminário de 2002 ver Coleção *Por Uma Educação do Campo* nº 4, *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, dezembro de 2002.

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

O texto que se segue busca refletir especialmente na direção desta terceira tarefa, combinada com a primeira, trazendo para o debate alguns elementos a serem considerados na construção deste projeto.

Não se trata de 'inventar' um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocaram esta 'bandeira em marcha', é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo. As idéias aqui expostas fazem parte deste movimento.

### **Traços de identidade da Educação do Campo**

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses<sup>6</sup> e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele.

---

<sup>6</sup> Camponeses entendidos aqui no sentido de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas. Elementos do debate atual sobre o campesinato podem ser encontrados em Fernandes, 2004.

Um dos fundamentos da construção deste projeto é a compreensão da sua materialidade de origem. E este, aliás, pode ser um bom ponto de partida para clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem compromisso com sua raiz, sua memória.

Em resumo, podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas<sup>7</sup>.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e ao poucos o conceito de Educação do Campo.

Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a

---

<sup>7</sup> Hoje há também o surgimento em alguns lugares da expressão "educação no campo", que se vincula a grupos com estes mesmos interesses políticos conservadores.

teoria pedagógica Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

O diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias. A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais.

Pressupondo, então, este início de diálogo que já existe entre uma leitura da materialidade de origem da Educação do Campo e este veio da teoria pedagógica, podemos

prosseguir na reflexão proposta por este texto e identificar alguns traços considerados fundamentais na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. São os seguintes:

### **1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo**

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensara Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses.

Esta é uma idéia muito importante na própria concepção de educação: de certo modo ela recupera um dos elementos constituintes da história da pedagogia e reforça uma idéia forte nos movimentos sociais: o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social. A teoria pedagógica historicamente surgiu para dar conta da intencionalidade da formação do ser humano capaz de ser sujeito construtor de um determinado projeto de sociedade. E muitas vezes esta vocação de origem é escamoteada, ou afirmada como 'coisa da esquerda'.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

A visão de campo da Educação do Campo está em construção. É um dos desafios do debate político e teórico em curso. Mas há algumas questões/posições que já foram incorporadas ao nosso ideário:

- a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a

exclusão da maioria e a morte dos camponeses<sup>8</sup>. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento.

- b)** A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.
- c)** A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.
- d)** A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil<sup>9</sup>. A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes'

---

<sup>8</sup> Uma análise detalhada do que representa para a população trabalhadora do campo este modelo de agricultura pode ser encontrada em Oliveira, A. U. , 2004 e Carvalho, H. M., 2004.

<sup>9</sup> Uma análise da relação entre educação rural e modelo de agricultura capitalista no Brasil pode ser encontrada no texto de Julieta Costa Calazans: Para compreender a educação do Estado no meio rural.



(tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado.

## **2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação**

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por *políticas públicas* que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2002)<sup>10</sup>

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

Não se trata, então, de ficar em um debate meramente corporativo, e igualmente setorial. A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção: como pensar

---

(Therrien e Damasceno, 1993).

<sup>10</sup> Na identificação dos traços do projeto político e pedagógico da Educação do Campo recupero aqui elementos de uma reflexão iniciada no texto *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*, 2002.

em uma Política de Educação do Campo desvinculada de uma Política Nacional de Educação? E como pensar em uma Política Nacional de Educação sem incluir a Educação do Campo?

E é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista. Neste sentido, a experiência dos movimentos sociais na formação da consciência do direito precisa ser recuperada e valorizada pela Educação do Campo.

### **3. Projeto de educação dos e não para os camponeses**

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Trata-se de uma educação *dose não para* os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os*, ou ainda menos, *pelos sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos.

E precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito...

#### **4. Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo**

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. O *do* campo não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

Isto não significa afirmar que a Educação do Campo é um projeto de educação apenas daquelas pessoas que já participam de movimentos sociais, ou que neste debate não há lugar para o Estado ou para outras entidades e categorias sociais. A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses. Isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado. Ao mesmo tempo há grande desafio para os movimentos: descentrar-se de suas demandas educativas específicas para pensar em um projeto de educação para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo.

É este vínculo com as lutas sociais, com os movimentos sociais, que coloca a Educação do Campo como herdeira e ao mesmo tempo construtora da Pedagogia do Movimento, que aos poucos se conforma como componente importante da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana.

A Pedagogia do Movimento reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos

da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual. E os movimentos fazem isso não apenas quando ou se trabalham no campo específico da educação, mas também e principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação. Deste projeto de formação humana que vem sendo desenhado por movimentos sociais de nosso tempo, é possível extrair algumas preciosas lições de pedagogia sobre como intencionalizar muitas das práticas de Educação do Campo.

Esta visão pedagógica inverte a lógica de pensar a educação: em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou "modernizar" a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, acelerada pela presença dos movimentos sociais. Isto implica em todo um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feita em cada um dos espaços intencionais de educação, incluindo a escola.

O vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. Que formação dá conta disso, e como desenvolvê-la nos diferentes espaços educativos, são questões que também precisam ser desdobradas na discussão deste projeto.

### **5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura**

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo e participar do debate sobre as alternativas de

trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, como processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo. O que significa hoje fazer a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores jovens e adultos do campo? E o que significa educar as crianças e os adolescentes das escolas do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador, e especificamente sua identidade de trabalhador do campo?

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Quando dizemos que os movimentos sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A Educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo.

Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

O vínculo com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura nos remete a pensar em outro traço muito importante para a Educação do Campo: sua dimensão de projeto coletivo e de concepção mais ampliada do que sejam as relações pedagógicas. O trabalho e a cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo,

identificação coletiva. As relações interpessoais (educador-educando) são inerentes à concretização do ato educativo, mas se trata de pensá-las não como relação indivíduo-indivíduo para formar indivíduos, mas sim como relações entre pessoas culturalmente enraizadas, para formar pessoas que se constituem como sujeitos humanos e sociais.

Esta compreensão pode fazer muita diferença no jeito de fazer a educação e por isso deve ser uma preocupação específica na formação dos educadores e das educadoras do campo.

## **6. Valorização e formação dos educadores**

A Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas.

A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Por isso o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

## **7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo**

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre por que: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses; a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana.

Nessa perspectiva, a escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

### **A Escola no projeto da Educação do Campo**

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Para construir referências comuns às escolas vinculadas a este projeto de educação precisamos antes pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola, ou quais as funções sociais que assume ou deve assumir, já dialogando com a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo. Estamos pensando ainda em aspectos ou tarefas

gerais, que depois precisam ser desdobradas e pensadas pedagogicamente a partir dos diferentes sujeitos que estão nas escolas concretas, do vínculo que cada escola pode ter com projetos de desenvolvimento local ou regional e levando em conta as diferenças de cada ciclo da vida e de cada modalidade de escola.

Alguns aspectos do trabalho específico da escola que em nosso entender merecem destaque e sobre os quais deveremos aprofundar nossa reflexão:

### **1. Socialização ou vivência de relações sociais**

Esta é uma tarefa historicamente atribuída à escola: a socialização das novas gerações. Só que esta socialização geralmente foi vista como adaptação das pessoas ao formato da sociedade existente; educar para diminuir ao máximo o número dos chamados "desajustados" e que insistem em querer mudar o mundo.

Mas podemos pensar a socialização desde um outro ponto de vista e então perceber que de fato esta é uma tarefa importante e específica (embora não exclusiva) da escola: compreendê-la como tempo e espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeito consciente de transformações, inclusive da sociedade. Ou seja, a socialização pode se dar desde a referência do individualismo ou da cooperação e da preocupação com o bem-estar coletivo; dos objetivos de consumo e de 'se dar bem na vida', ou dos valores da justiça e da igualdade; desde a perspectiva de mudar a realidade ou de deixar tudo como está, acomodando-se à lógica social dominante.

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assuma em sua vida. Mesmo as crianças que têm cedo uma experiência social muito densa, que é a de participar com suas famílias de movimentos sociais, como é o caso das crianças sem-terra, por exemplo, é na escola que costumam encontrar o espaço para trabalhar reflexiva e emocionalmente as relações sociais vividas na luta pela terra, e então incorporadas como traços culturais em sua vida infantil, e talvez também depois.

Na escola sempre há algum tipo de socialização, porque sempre há relações sociais. Mas nem sempre isto integra o projeto pedagógico e a intencionalidade do trabalho dos educadores.



E, neste aspecto, é preciso ter bem presente que o principal componente curricular da escola é ela mesma: a experiência cultural de escola é pedagogicamente muito mais significativa do que a tematização da socialização ou apenas a tentativa de transformar determinadas relações sociais em conteúdo discursivo de sala de aula.

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento.

## **2. Construção de uma visão de mundo**

A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, idéias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana.

É tarefa específica da escola, ajudar a construir um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar idéias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Para que a escola cumpra esta tarefa é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para

a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida. Também se eles permitem aos educandos aprender como pensar sobre o que faz o que estuda e o que pensa.

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

### **3. Cultivo de identidades**

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

E este é, de fato, um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades.

Pensando desde a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, há pelo menos três aspectos que a escola deveria trabalhar com mais ênfase para ajudar no cultivo de

identidades:

a) *Auto-estima*: a escola tem um papel que não pode ser subestimado na formação da auto-estima de seus educandos (e também de seus educadores). E isto é muito importante para a Educação do Campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação culturais muito fortes, que precisam ser superados em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a auto-estima dos seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar especialmente na postura dos educadores e também na transformação das didáticas, ou do jeito de conduzir as atividades escolares. Porque isso vai fazer diferença no sentimento que se forma no educando ao realizá-las. Estudos indicam que o processo de formação da auto-estima de uma pessoa está ligado, por exemplo, ao sentimento de ser capaz de iniciar e realizar atividades por conta própria e à capacidade de auto-avaliação sobre o que consegue fazer bem, a partir de critérios que lhe são fornecidos pelo ambiente externo. (Bruner, 2001) Isso tem a ver com a própria prioridade didática ao fazer, ou à produção de obras na escola, e também com o jeito de trabalhar estes processos com os educandos.

Este é, sem dúvida, um dos aspectos específicos e pouco estudados do processo de aprendizagem e ensino e que merece uma boa atenção no pensar a escola desde a perspectiva da Educação do Campo.

b) *Memória e resistência cultural*: a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais.

Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; a aprender a 'ser camponês' e a 'ser de movimento social'; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender do passado para saber projetar o futuro.

E um bom jeito de trabalhar isso na escola é, por exemplo, contando histórias e estórias

que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar com diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas.

Também aqui é necessário um aprofundamento da Educação do Campo sobre como acontecem os processos culturais e a formação da memória coletiva de um grupo e de sua consciência histórica, e sobre como isso deve ser trabalhado pedagogicamente nas diferentes faixas etárias e na especificidade das atividades escolares.

c) *Militância social*: a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; da mesma forma deve se preocupar com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar estas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização.

Estamos falando, pois, de militância no sentido amplo, de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos. Certamente a escola não consegue realizar por si mesma e isoladamente um tipo de aprendizado como este, mas se ela entrar neste movimento pedagógico e ajudar a construir este tipo de convicção e de sentimento, desde a infância, certamente estará prestando um grande serviço à humanidade, tão carente hoje de pessoas dispostas à solidariedade e à militância.

A Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos. É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo.

#### **4. Socialização e produção de diferentes saberes**

Na realização do seu trabalho pedagógico, particularmente na concretização dos aspectos destacados nos pontos anteriores, a escola põe em movimento diferentes saberes e esta é também uma de suas tarefas específicas: socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer as

ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo.

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de diferentes idéias...

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes.

Também significa compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros, em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural.

### **Esta é uma reflexão que deve continuar**

A Educação do Campo precisa aprofundar sua reflexão sobre que formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas, sem subestimar nem superestimar o papel da escola

nos processos de formação humana. Além disso, precisamos nos dedicar ao estudo de didáticas e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola e este projeto político e pedagógico em cotidiano escolar.

Há reflexões recentes sobre como acontecem os processos de aprendizagem e ensino e como se constroem os saberes especificamente escolares que, cotejadas com as práticas que nós já construímos, podem nos ajudar a passar de intenções a alternativas concretas de um trabalho pedagógico que ajuíze estas concepções e participe de fato na construção desse novo projeto de campo e de educação.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. V.2. Brasília, 1999.
- BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo*. V.3. Brasília, 1999.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: *Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas*. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.
- CARVALHO, Horacio Martins de. *A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil*. Texto, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Delimitação conceitual de campesinato*. Texto, 2004.
- KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por Uma Educação Básica do Campo*. V.1. Brasília, 1999.
- KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs). *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. V. 4. Brasília, 2002.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil*. Texto, 2004.

# O Campo da Educação do Campo

Bernardo Maçano Fernandes<sup>11</sup>  
Mônica Castagna Molina<sup>12</sup>

*O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.*

*José Martí*

## Introdução

Neste artigo procuramos contribuir com a compreensão de um paradigma que vem se construindo como Educação do Campo. Para tanto, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de paradigma e discutimos algumas diferenças dos paradigmas da educação rural e da Educação do Campo.

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

O conceito de território não é utilizado neste trabalho apenas como referência ao espaço geográfico controlado por determinada instituição ou relação social. Também é utilizado para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade.

A questão central deste artigo é: qual o campo da Educação do Campo? Neste sentido, discutimos o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial.

Para responder à pergunta acima, apresentamos nossas reflexões a respeito da formação de diferentes territórios: o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa, explicitando os conteúdos de distintos paradigmas de desenvolvimento territorial.

Esperamos que esta contribuição seja motivo de debate entre as pessoas que se

<sup>11</sup> Doutros em geografia pela USP. Professor e pesquisador da UNESP, campus de Presidente Prudente.

<sup>12</sup> Doutora em desenvolvimento sustentável pela UnB. Coordenadora do Pronera Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária



preocupam com a construção de um Brasil mais justo e democrático, onde o campo seja ocupado por diferentes modelos de desenvolvimento e que seja plena a liberdade de escolha do mundo que queremos.

### **Construindo o paradigma da Educação do Campo**

Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como as realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões da comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que Kuhn chamou de revoluções científicas.

O surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito (Kuhn, 1994, p.38). Esta acepção de paradigma empregado por Kuhn nos ajuda a compreender a espacialidade das teorias e suas dimensões políticas.

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade.

A construção de paradigmas só é possível, de acordo com a acepção kuhniana, quando a comunidade científica adquiriu as primeiras respostas para as questões colocadas na interpretação da realidade em formação. Estas questões também são colocadas pelas instituições na procura da compreensão da realidade. Como a ciência é política - e esta tem como sentido a liberdade - na tentativa de interpretação de uma mesma realidade podem surgir diferentes paradigmas.

Nesse sentido, os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma.

Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do

conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformara realidade.

Atualmente, o paradigma em que se apóia a visão tradicional do espaço rural no país não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais. O campo não comporta hoje compreensão unidimensional do rural.

Se compararmos o modelo de rural da literatura aos projetos econômicos, políticos e culturais do capitalismo exacerbado e ao modelo de campo que defendemos, veremos paradigmas diferenciados. Um tem a relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria. É disjunção, seus princípios se fundam na seleção/rejeição de tudo o que não se funde a ele.

Na relação homem-terra esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional há, pois, seleção e rejeição de idéias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as idéias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros.

Deste modo o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais. Morin (2001, p. 262) afirma que os paradigmas dão "aos discursos e teorias que controlam as características da necessidade e da verdade". Desta lógica tornam tudo o que está de fora exótico, estranho, porque contradiz evidências. Não à toa "jeca tatu" é tão incorporado à sociedade como estereótipo do atrasado.

Por essa lógica o paradigma, ao excluir dados, exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, as idéias divergentes. Por isso torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil a partir do paradigma do rural tradicional, porque somente situa interesses no interesse do capital econômico. O que excluiu não existe na modernidade: a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si; só o vemos em suas manifestações.

O paradigma acaba sendo co-gerador do sentimento de realidade. Ao excluir, ele cria outro sistema de idéias e com isso um outro mundo para que os sujeitos pensem que é este mundo a única saída. O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de

necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e sua mão de obra para a produção em larga escala de alguns produtos para exportação e, quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização das suas terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperança de viver no campo.

Como paradigmas são invisíveis torna-se difícil contestá-los e diretamente atacá-los. Devem-se criar frestas por onde se corroam as teorias que os fundamentam. Essas corrosões já estão acontecendo porque, se os paradigmas estão ligados aos discursos e aos sistemas de idéias, é possível identificar formas e lógicas que podem contribuir para provocar revoluções e conflitos nos paradigmas, especificamente aqui, do paradigma do rural tradicional.

Esta reflexão a respeito do conceito de paradigma é necessária para discutirmos os paradigmas em questão que apresentamos neste artigo. Existem uma série de ações e de idéias que colocam o paradigma do rural tradicional em questão. É justo pelas possibilidades de criarmos novos sistemas de idéias e valores que podemos vislumbrar oportunidades de gerar novos paradigmas.

Elas vêm se desenvolvendo em um grande movimento educativo que está acontecendo no campo, atualmente realizado pelo conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, que vão desde a educação básica até o ensino superior, realizadas através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), bem como por meio de inúmeras experiências de educação não formal; de capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional Por Uma educação do Campo. São estas práticas e as reflexões teóricas por elas produzidas que têm contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo, na perspectiva de criar condições reais de desenvolver este território, de desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos.

A história das lutas pela terra e pela Reforma Agrária, nos últimos vinte anos, promoveu mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar este território.

Podemos denominar este jeito próprio de fazer de espacialização e territorialização da luta pela terra. Esses são processos de criação e recriação do campesinato que produzem diferentes espaços políticos e transformam territórios. Latifúndios viram assentamentos e, assim, as

famílias sem-terra fazem a sua própria geografia.

Esse fazer-se é produzir seus próprios espaços. Essa é a prática dos seringueiros e castanheiros, enquanto resistem lutando pela preservação da floresta, na manutenção de seus territórios e seus modos de vida. Igualmente é a prática dos pequenos agricultores, dos camponeses, dos agricultores familiares que lutam para permanecer na terra. Também é dos quilombolas que secularmente lutam para manter sua cultura e seu território.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

A educação rural, em suas correntes mais conservadoras, tem uma visão exterior que ignora a própria realidade que se propõe trabalhar. Conforme, Baptista, 2003, p. 20-1, *"a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, "apêndice" da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade"*. A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que

os expropria.

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. Conforme recuperou a relatora das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Edla de Araújo Lira Soares:

*"A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente, os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante"* (In Kolling, Cerioli e Caldart, Orgs., 2002, p. 54).

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas.

Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendique* respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias.

A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a educação rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como "recursos" humanos. (Gomes Neto, *et alli*, 1994). Conforme afirma Edla de Araújo Lira Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo: "*A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global.*" (In Kolling, Cerioli e Caldart, Orgs. 2002 p. 72).

### **A construção do paradigma da Educação do Campo**

A idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria 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).

No processo de construção dessa idéia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo<sup>13</sup>. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a *7- Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998. Com a realização da *2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma.

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) dimensionaram a idéia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar) como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

No período de 1997 a 2004 aconteceu a espacialização da Educação do Campo através de

---

<sup>13</sup> Ver a respeito: Arroyo e Fernandes, 1999; Benjamin e Caldart, 1999; Kolling, Nery e Molina, 1999; Kolling, Cerioli e Caldart, 2002; Molina, 2003; Ramos, Moreira e Santos, 2004.

diversos movimentos e organizações. A criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

A relação com instituições públicas foi ampliada por meio de parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. A criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior: graduação e pós-graduação, proporcionou a elaboração de monografias em diversas áreas do conhecimento.

Esses estudos, pesquisas e reflexões contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo. Além da escolarização dos sujeitos do campo, destaca-se o desenvolvimento de diversas atividades com os educandos, valorizando as práticas, aumentando a produção de materiais didáticos apropriados, possibilitando maior participação dos sujeitos em seminários locais, regionais e nacionais, bem como nos cursos que proporcionam discussões sobre o desenvolvimento do campo.

A espacialização da Educação do Campo acontece também pela ampliação das parcerias e pelo fato dos movimentos estarem colocando este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo. (Molina, 2003, p. 120)

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades da agricultura camponesa.

Recentemente, a Educação do Campo também foi incorporada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf), com a criação de um grupo temático que tem como atribuição a promoção de estudos para o fortalecimento do desenvolvimento territorial sustentável, a realização de eventos e a formulação de subsídios para os conselhos estaduais e municipais, entre outras.

Esse histórico demonstra que estamos vivendo um processo de construção do paradigma da Educação do Campo. Neste breve tempo foram desenvolvidos diversos procedimentos de elaboração teórica e metodológica, bem como de políticas por diferentes sujeitos, que vivem e trabalham no campo e/ou que compreendem o campo como espaço de desenvolvimento territorial do trabalho familiar na agricultura.

Além da constituição de diversas pedagogias, também compõem o paradigma os estudos de impactos sócio-territoriais dos projetos de desenvolvimento do campo, que compreendem o trabalho familiar como essencial para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores.

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo-cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio-territoriais desses dois espaços.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. Deve fortalecer identidade e autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver uma não-hierarquia, mas complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*.

A Educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local - global - local. Neste sentido, é importante recolocarmos a seguinte pergunta: qual é o campo da Educação do Campo?

Esta pergunta é necessária porque vivemos em uma sociedade desigual em que o processo de expropriação do campesinato é intenso. A destruição do território camponês significa também o fim de sua existência nesta condição social. A destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito. E esse processo acontece com a territorialização de outro modelo de desenvolvimento: o agronegócio.

## **O campo do agronegócio**

---

Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem.

Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990, por conta da inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica. Conforme explica Oliveira (2004), "a inserção cada vez maior do Brasil no agronegócio deriva de seu papel no interior da lógica contraditória



do desenvolvimento do capitalismo mundializado. É respondendo a esta lógica que se exporta para importar e importa-se para exportar" (p. 8).

Do ponto de vista econômico, a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para "modernizá-la". É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias.

Mas o econômico não se realiza sem a produção e o uso do conhecimento. As mudanças tecnológicas foram construídas a partir dos interesses da estrutura do modo de produção capitalista por meio de uma agricultura científica globalizada. Houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos. O que ocorre é uma intensificação da utilização dos conhecimentos produzidos para maximização dos lucros, considerando os sistemas que não operam nesta lógica, improdutivos. O latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade.

Por isso, há uma construção ideológica que muda a imagem latifundista da agricultura capitalista como algo bom e importante para a nação, independente da quantidade de pessoas que são excluídas dela. Procura se legitimar como o espaço produtivo por excelência. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.

O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado, cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder e - conseqüentemente - de riqueza e de território. A expansão de territorialidade da agricultura capitalista amplia o controle sobre as relações sociais e o próprio território, agudizando as injustiças sociais.

Uma das formas utilizadas pelo capitalismo para a reprodução do agronegócio e, conseqüentemente, das injustiças sociais, está na eliminação das diferenças, provocando uma imagem que nos faz crer que todos são iguais perante o mercado. Essa eliminação é tomada como referência para que todas as políticas sejam construídas tendo como referência o negócio.

O poder do agronegócio aparece como se fosse construído a partir do mercado, do "livre comércio". Enquanto, de fato, o mercado é construído a partir das ações resultantes das políticas que regulam as práticas do mercado. Portanto, o mercado não está no começo, mas nos resultados das políticas.

As ideologias do agronegócio trabalham com a combinação e a oposição, quando estas lhes convém. Procuram combinar diferentes tipos de relações sociais e opor uma mesma relação

social por meio de sua diferenciação interna.

A combinação é realizada como se agricultura capitalista e agricultura camponesa fossem da mesma natureza. Enquanto a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado, a agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado.

A oposição é feita por meio da fragmentação da agricultura camponesa. Por esta fragmentação, os pequenos agricultores empobrecidos seriam camponeses e os remediados (ou capitalizados) seriam agricultores familiares. O primeiro seria atrasado, o segundo seria moderno. Desse modo, o empobrecimento e a capitalização dos camponeses não aparecem como resultados da desigualdade gerada pela renda capitalizada da terra, mas como diferentes tipos de organização do trabalho.

As ocupações de terra ferem profundamente esta lógica e por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado para impedir a espacialização desta prática de luta popular. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da Reforma Agrária. Não importa para o capital ser o dono da terra, o que importa é que a forma de acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista. As regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado.

Outra construção ideológica do agronegócio é o esforço de convencer a todos de que é responsável pela totalidade da produção da agropecuária. Em geral, a grande mídia, ao informar os resultados das safras, credita toda a produção na conta do agronegócio. Estrategicamente, o agronegócio se apropria de todos os resultados da produção agrícola e da pecuária com se fosse o único produtor do país disputando a maior quantidade de recursos públicos para a agricultura.

### **O campo da agricultura camponesa**

---

A agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e por conseguinte os índices de desenvolvimento estão entre os maiores.

O campesinato é um grupo social que, além das relações sociais em que está envolvido,

tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. Pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e se manter sua identidade sócio-territorial.

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Para aprofundar nossa análise, observamos dois processos essenciais para a compreensão dessa realidade: a concentração da estrutura fundiária e o movimento populacional.

A partir das tabelas apresentadas, comparamos os dados da estrutura fundiária brasileira nos anos de 1992 e 2003. Nesse tempo, aconteceu a transferência (por meio de desapropriação e compra) de mais de vinte milhões de hectares dos imóveis com mais de cem hectares para os estratos de imóveis com menos de cem hectares. No período de 1992 a 2003 foram incorporados quase noventa milhões de hectares, ou uma área equivalente a três estados de São Paulo e um estado do Rio de Janeiro, em que quase todos os estratos tiveram suas áreas ampliadas.

Uma análise apurada das tabelas 1,2 e 3, possibilita uma compreensão mais ampla, porém ainda incompleta, desse processo complexo de reestruturação fundiária, que ocorreu no período 1995 - 2002. Conforme a tabela 1, a área média dos lotes dos assentamentos na região Norte é de 74 ha; no Nordeste não passa dos ínfimos 29 ha, quase igual ao Sudeste que são 31 ha; no Centro-Oeste são 57 ha e na região Sul são 48 ha.

**Tabela 1 - Brasil - Número de Assentamentos Rurais-1995-2002**

|                     | Nº de Assentamentos | %           | Nº de Famílias | %           | Área Total (ha)  | %         |
|---------------------|---------------------|-------------|----------------|-------------|------------------|-----------|
| AC                  | 59                  | 1,2         | 9.487          | 2.1         | 558.198          | 2,5       |
| AP                  | 27                  | 0,6         | 6.749          | 1.5         | 1.226.560        | 5,4       |
| AM                  | 18                  | 0,4         | 3.295          | 0.7         | 2.011.698        | 8,8       |
| PA                  | 383                 | 7,9         | 72.932         | 16.2        | 3.853.827        | 16,9      |
| RO                  | 93                  | 1,9         | 18.726         | 4.1         | 1.139.574        | 5,0       |
| RR                  | 28                  | 0,6         | 8.899          | 2.0         | 524.531          | 2,3       |
| TO                  | 181                 | 3,7         | 14.720         | 3.2         | 644.590          | 2,8       |
| <b>NORTE</b>        | <b>789</b>          | <b>16,3</b> | <b>134.808</b> | <b>29.8</b> | <b>9.958.978</b> | <b>44</b> |
| AL                  | 50                  | 1,0         | 5.782          |             |                  |           |
| BA                  | 395                 | 8,1         | 28.808         |             |                  |           |
| CE                  | 467                 | 9,6         | 18.627         |             |                  |           |
| MA                  | 530                 | 10,9        | 64.378         |             |                  |           |
| PB                  | 154                 | 3,2         | 10.324         |             |                  |           |
| PE                  | 256                 | 5,3         | 15.183         |             |                  |           |
| PI                  | 201                 | 4,1         | 18.445         |             |                  |           |
| RN                  | 179                 | 3,7         | 12.603         |             |                  |           |
| SE                  | 81                  | 1,7         | 5.257          |             |                  |           |
| <b>NORDESTE</b>     | <b>2.313</b>        | <b>47,7</b> | <b>179.401</b> |             |                  |           |
| DF                  | 5                   | 0,1         | 425            |             |                  |           |
| GO                  | 217                 | 4,5         | 14.047         |             |                  |           |
| MT                  | 334                 | 6,9         | 61.246         |             |                  |           |
| MS                  | 91                  | 1,9         | 12.160         |             |                  |           |
| <b>CENTRO-OESTE</b> | <b>647</b>          | <b>13,3</b> | <b>87.878</b>  |             |                  |           |

|                |              |             |                |  |  |  |
|----------------|--------------|-------------|----------------|--|--|--|
| ES             | 33           | 0,7         | 2.225          |  |  |  |
| MG             | 221          | 4,6         | 12.842         |  |  |  |
| RJ             | 16           | 0,3         | 2.145          |  |  |  |
| SP             | 157          | 3,2         | 9.145          |  |  |  |
| <b>SUDESTE</b> | <b>427</b>   | <b>8,8</b>  | <b>26.357</b>  |  |  |  |
| PR             | 229          | 4,7         | 12.844         |  |  |  |
| RS             | 187          | 3,9         | 7.596          |  |  |  |
| SC             | 256          | 5,3         | 3.160          |  |  |  |
| <b>SUL</b>     | <b>672</b>   | <b>13,9</b> | <b>23.600</b>  |  |  |  |
| <b>BRASIL</b>  | <b>4.848</b> | <b>100</b>  | <b>452.044</b> |  |  |  |

Conforme os dados das tabelas 2 e 3, o número de imóveis com menos de 100 ha. Teve um decréscimo de 0.8%, passando de 86% do número total de imóveis para 85.2%, mesmo com um aumento de 934.102 imóveis no período. Por outro lado, o número de imóveis com mais de 100 ha. teve um crescimento de 0.9%, passando de 14% para 14.9% com um aumento de 189.387 imóveis.

Os imóveis com menos de 100 ha. Tiveram suas áreas ampliadas em 25.090.211 ha., passando de 17.8% para 20% da área total, tendo um crescimento relativo de 2.2% Já os imóveis com mais de 100 ha. tiveram suas áreas ampliadas em 63.981.092 ha., passando de 82.2% para 79.9%, apresentando um decréscimo relativo de 2.3%.

Com exceção do estrato de mais de 2.000 ha., que teve sua área diminuída em 651.951 ha., representando, portanto, um decréscimo relativo de 8.6%, os outros estratos tiveram suas áreas ampliadas em 88.981.303 ha.

Com essa análise, observa-se o aumento das áreas em quase todos os estratos com a incorporação de quase noventa milhões de hectares em uma década. Esse montante mascara a movimentação entre os estratos de áreas, que somente pode ser feito com análises mais detalhadas.

O aumento dos imóveis com menos de 100 hectares contou predominantemente com as políticas de assentamentos que tiveram como fator determinante as ocupações de terra. Conforme Fernandes, 2000, em torno de 90% dos assentamentos implantados foram resultados de ocupações

de terra. Entre esses estratos também podem ter sido incorporadas terras devolutas que estavam sob controle de grileiros e terras públicas.

A incorporação de quase sessenta e quatro milhões de hectares aos imóveis de mais de 100 hectares pode estar associada a pelo menos três processos: a) por causa das ocupações, os latifundiários passaram a declarar com precisão as áreas dos imóveis (para não correr o risco de serem surpreendidos com os pedidos de liminares de reintegração de posse, requerendo áreas maiores do que as declaradas); b) a incorporação de novas áreas em faixas de fronteira e ou de terras devolutas; c) a incorporação de áreas de menos de 100 ha, o que significaria desterritorialização das pequenas propriedades.

**Tabela 2 - Estrutura Fundiária Brasileira -1992**

| <b>Estratos de área total</b> | <b>Nº de imóveis</b> | <b>% dos imóveis</b> | <b>Área total em</b> | <b>% de área</b> | <b>Área médi</b> |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------------|------------------|
| Até 10                        | 995.9                | 32,                  | 4.615.9              | 1,4              | 4,6              |
| De 10 a 25                    | 841.9                | 27,                  | 13.697.              | 4,1              | 16,3             |
| De 25 a 50                    | 503.0                | 16,                  | 17.578.6             | 5,3              | 34,9             |
| De 50 a 100                   | 336.3                | 10,                  | 23.391.4             | 7,0              | 69,6             |
| De 100 a                      | 342.1                | <b>11,</b>           | 70.749.9             | 21,4             | 206,9            |
| De 500 a                      | 51.44                | 1,                   | 35.573.7             | 10,8             | 697,5            |
| De 1000 a                     | 23.64                | 0,                   | 32.523.2             | 9,8              | 1.414,0          |
| Mais de                       | 20.31                | 0,                   | 133.233.             | 40,2             | 6.559,3          |
| <b>Total</b>                  | <b>3.114.8</b>       | <b>10</b>            | <b>331.364.</b>      | <b>100</b>       | <b>106,4</b>     |

**Fonte: Atlas Fundiário Brasileiro, 1996**

**Tabela 3 - Estrutura Fundiária Brasileira – 2003**

| <b>Estratos de área total</b> | <b>Nº de imóveis</b> | <b>% dos imóveis</b> | <b>Área total em</b> | <b>% de área</b> | <b>Área médi</b> |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------------|------------------|
| Até 10                        | 1.338.7              | 31,                  | 7.616.1              | 1,8              | 5,7              |
| De 10 a 25                    | 1.102.9              | 26,                  | 18.985.8             | 4,5              | 17,2             |
| De 25 a 50                    | 684.2                | <b>16,</b>           | 24.141.6             | 5,7              | 35,3             |
| <b>De 50 a 100</b>            | 485.4                | 11,                  | 33.630.2             | 8,0              | 69,3             |
| De 100 a                      | 482.6                | 11,                  | 100.216.             | 23,8             | 207,6            |
| <b>De 500 a</b>               | 75.1                 | <b>1,</b>            | 52.191.0             | <b>12,4</b>      | 694,4            |
| De 1000 a                     | 36.8                 | <b>0,</b>            | 50.932.7             | <b>12,1</b>      | 1.381,8          |
| Mais de                       | 32.2                 | <b>0,</b>            | 132.631.             | 31,6             | 4.110,8          |
| <b>Total</b>                  | <b>4.238.3</b>       | <b>10</b>            | <b>420.345.</b>      | <b>100</b>       | <b>99,2</b>      |

**Fonte: INCRA, 2003**

A diminuição da área média dos imóveis com mais de dois mil hectares pode significar a divisão de grandes latifúndios para evitar a desapropriação. Todavia, sendo esse o caso, a pequena diminuição da área total ainda denuncia o alto grau de concentração de terras, em que 32.264 proprietários controlam a terça parte das terras agriculturáveis do país.

Esses dados possibilitam diferentes leituras. Com a movimentação entre os estratos de área é possível afirmar que a concentração da estrutura fundiária persiste; e é possível dizer que houve uma leve desconcentração da estrutura fundiária, mesmo com o aumento colossal de noventa milhões de hectares. A questão é que ainda não temos um cadastro de imóveis confiável e acessível para podermos acompanhar as mudanças na estrutura fundiária brasileira. Também, conforme a tabela 4, essa situação vai persistir, pois ainda existem 170 milhões de hectares de terras devolutas que poderão ser incorporadas parcialmente pelos diversos estratos de área.

**Tabela 4 - Ocupação das terras do Brasil em milhões de hectares**

|  |       |
|--|-------|
| Terras Indígenas                       | 128,5 |
| Unidades de Conservação Ambiental      | 102,1 |
| Imóveis Cadastrados no INCRA           | 420,4 |
| Áreas urbanas, rios, rodovias e posses | 29,2  |
| Terras devolutas                       | 170,0 |
| Total                                  | 850,2 |

Fonte: Oliveira, 2003.

Este intrincamento de dados revela problemas e possibilidades para a realização da Reforma Agrária. Se os dados referentes à propriedade da terra são imbricados, também são os dados referentes à população sem-terra. Este é outro debate em que os números são diversos, pois a questão da Reforma Agrária hoje não é apenas uma questão rural, é também urbana, pois muitas famílias de origem urbana participam de ocupações de terra e são assentadas. Com o aumento da pluriatividade, o desempregado rural também é desempregado urbano. A Reforma Agrária não é apenas uma política para amenizar os problemas do campo, é também uma forma de enfrentar parte dos problemas urbanos.

A distribuição populacional é intensamente desigual. Essa distribuição desigual da população gera um grande problema para o país. A concentração da população nas cidades vem sendo informada como sinônimo de progresso. Na realidade, concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a Reforma Agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa.

Todavia, o desemprego estrutural, o aumento da miséria e da violência nas cidades tem

desafiado a idéia de urbanização como progresso. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes é resultado de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder.

A agricultura camponesa tem um importante papel na geração de trabalho e renda. Em uma breve análise do número de pessoas ocupadas no campo podemos observar que as pequenas unidades de produção garantem mais de 14,4 milhões de postos de trabalho ou 86,6% do total. Por outro lado, os grandes estabelecimentos geraram somente 2,5% ou algo em torno de 420 mil empregos. Na tabela 5 apresentamos a distribuição do pessoal ocupado de acordo com os tipos de estabelecimentos.

**Tabela 5 - BRASIL - Pessoal Ocupado - 1995/6**

| Pessoal Ocupado       | PEQUENA         |             | MEDIA           |             | GRANDE        |             |
|-----------------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|---------------|-------------|
|                       | Nº              | %           | Nº              | %           | Nº            | %           |
| <b>TOTAL</b>          | <b>14.444.7</b> | <b>86,6</b> | <b>1.821.02</b> | <b>10,9</b> | <b>421.38</b> | <b>2,5</b>  |
| <b>Familiar</b>       | <b>12.956.2</b> | <b>95,5</b> | <b>565.761</b>  | <b>4,2</b>  | <b>45.20</b>  | <b>0,3</b>  |
| <b>Assalariado</b>    | <b>994.508</b>  | <b>40,3</b> | <b>1.124.</b>   | <b>45,5</b> | <b>351.94</b> | <b>14,2</b> |
| Assalariado           | 861.508         | 46,8        | 729.009         | 39,7        | 248.591       | 13,5        |
| Assalariado           | 133.001         | 72,8        | 395.347         | 21,6        | 103.351       | 5,6         |
| <b>Parceiros</b>      | <b>238.64</b>   | <b>82,4</b> | <b>45.1</b>     | <b>15,6</b> | <b>5.87</b>   | <b>2,0</b>  |
| <b>Outra Condição</b> | <b>255.41</b>   | <b>71,0</b> | <b>85.7</b>     | <b>23,9</b> | <b>18.36</b>  | <b>5,1</b>  |

**Fonte: Censo Agropecuário do IBGE 1995/6. (OLIVEIRA, 2004)**

A maior parte da população que trabalha no campo está ocupada na agricultura familiar. Fica com a menor parte do território e está subordinada através da renda capitalizada da terra, que empobrece os camponeses, os expropria e gera o aumento da miséria.

A luta pela terra e na terra tem promovido uma revalorização do campo como espaço de vida. A construção do modelo de desenvolvimento capaz de garantir aos brasileiros dignas condições de vida passa pelo campo. Encontrar alternativas para democratizar a distribuição de renda — indispensável à retomada do crescimento econômico — exige sistemático esforço e investimentos em estudo e pesquisa das possibilidades que o campo representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços.

Além de alternativas para incluir os pobres na sociedade, um novo modelo deve pensar caminhos para enfrentar o caos das metrópoles, consequência da modernização conservadora



da agricultura. Redescobrir a interação campo-cidade, com reflexões sobre ocupação e utilização do território, é eixo central para se construir um novo modelo.

Atualmente diversas questões das sociedades contemporâneas têm restituído ao campo a importância que foi deixada para trás a partir da ênfase no desenvolvimento a partir das cidades. Wanderley, 1997, analisa que problemas com o meio ambiente, discussões sobre o papel da agricultura no desenvolvimento, crises sociais e, sobretudo ausência de emprego e transformações na agricultura

Recolocaram a problemática da "ruralidade" no contexto das sociedades modernas. Fala-se de um "renascimento rural", da necessidade de formulação de uma teoria da localidade (não apenas rural, diga-se de passagem) e de novas relações entre o campo e a cidade. Estes, longe de constituírem pólos opostos, guardam especificidades que não se anulam e que se expressam social, política e culturalmente (Wanderley, 1997, p. 92).

Todavia, a visão que ainda prevalece na sociedade é a que considera o campo lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Essa falsa imagem consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país.

A leitura de "superioridade" do espaço urbano mascarou as conseqüências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos.

Essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais. Wanderley (1997, p. 100) observa ser marcante no Brasil ausência de poder público no meio rural, verificando-se carência de bens e serviços nesses locais. Vê que em conseqüência, o rural está sempre referido à cidade como sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente.

Em geral, a vida da população rural depende estreitamente do núcleo urbano que a congrega, para poder suprir demandas econômicas ou sociais. Wanderley (1997, p. 100) enfatiza que no país o rural é espaço de precariedade social. Mesmo a supressão de necessidades elementares dos indivíduos (acesso a médicos, bancos e igrejas) exige que os moradores se desloquem para as áreas urbanas. Quando estas pequenas aglomerações crescem e multiplicam suas atividades, o meio rural não se fortalece, pois o que resulta deste processo é freqüentemente a sua ascensão à condição de cidade, brevemente sede do poder municipal.

A ausência do poder e de investimentos públicos rurais associa-se a um paradigma de

desenvolvimento que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira e a partir do qual — com o processo de modernização — o espaço rural foi destinado a perder importância, tornando-se completamente subordinado à cidade.

Wanderley (2000) enfoca que a revalorização rural em curso relaciona-se a pela primeira vez na história brasileira a agricultura familiar estar sendo oficialmente reconhecida. Se produtores de baixa renda e pequenos produtores eram antes os pobres do campo, hoje

Os agricultores familiares são percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura tradicional, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país. A forte e efetiva demanda pela terra se traduz na emergência de um setor de assentamentos de reforma agrária. *Uma das principais conseqüências dos dois movimentos é a revalorização do meio rural como lugar de trabalho e de vida expresso na retomada da reivindicação por permanência ou retorno à terra. Esta "ruralidade" da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absenteísta, despovoada e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária, à visão "urbano-centrada" dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores.* (Wanderley 2000, p. 29)

O paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica.

O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida. Para concluir esta parte do texto, apresentamos a seguir um quadro onde explicitamos as diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa.

| <b>CAMPO DO AGRONEGÓCIO</b>                           | <b>CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA</b>                                   |
|---|---|
| Monocultura - Commodities                             | Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais                        |
| Paisagem homogênea e simplificada                     | Paisagem heterogênea e complexa   |
| Produção para exportação (preferencialmente)          | Produção para o mercado interno e para exportação                       |
| Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas | Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local |
| Erosão genética                                       | Conservação e enriquecimento da   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos</p> <p>Competitividade e eliminação de empregos</p> <p>Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social</p> <p>Êxodo rural e periferias urbanas inchadas</p> <p>Campo com pouca gente</p> <p>Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)</p> <p>Paradigma da educação rural</p> <p>Perda da diversidade cultural</p> <p style="text-align: center;"><b><u>AGRO-NEGÓCIO</u></b></p> | <p>diversidade biológica.</p> <p>Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza</p> <p>Trabalho familiar e geração de emprego</p> <p>Democratização das riquezas -desenvolvimento local</p> <p>Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural</p> <p>Campo com muita gente, com casa, com escola...</p> <p>Campo do trabalho familiar e da reciprocidade</p> <p>Paradigma da Educação do Campo</p> <p>Riqueza cultural diversificada -festas, danças, poesia, música - exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...</p> <p style="text-align: center;"><b><u>AGRI-CULTURA</u></b></p> |
|---|---|

O agronegócio determina a lógica a maior parte das políticas de desenvolvimento. Esse poder avassalador ainda pode avançar sobre o paradigma da Educação do Campo. O cooptação deste paradigma será uma forma de tentar colocar em refluxo o processo de construção de uma política de desenvolvimento territorial sustentável, para defender os interesses e privilégios do agronegócio. Por essa razão, no processo de construção deste paradigma é fundamental o aprofundamento dos estudos a respeito da questão agrária.

O paradigma da Educação do Campo tem cor, cheiro e saber. Tem mais tem o seu território. Uma definição consistente de Educação do Campo não será encontrada numa palavra que designa outra. Conceitos construídos fora do âmbito deste paradigma não podem ser importados automaticamente. É à Educação do Campo que compete elaborar os seus próprios conceitos.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Por uma Educação do Campo)*. Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Vozes: Petrópolis, 2000.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. *Educação Rural: das experiências à política pública*. Brasília: NEAD, 2003.
- BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, 1999.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- GOMES NETO, João Batista F. *et alii*. *Educação Rural*. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo / Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.
- KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, Mônica Castagna. Orgs. *Por Uma Educação Básica do Campo (Memória)*. Brasília, 1999.
- KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs. CALDART, Roseli Salete. Orgs. *A Educação Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002.
- KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- MAZOYER, Mareei. ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MORIN, Edgar. *O Método. As idéias: habita vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre. Sulinas, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna. *A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In *Revista Terra Livre* n° 22. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

- RAMOS, Marise Nogueira. MOREIRA, Telma Maria. SANTOS, Clarice Aparecida. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo, 2004.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- VEJA. *Agronegócio: retratos de um Brasil que dá lucros*. Edição Especial, nº 30, abril de 2004.
- WANDERLEY, Maria Nazaré B. *O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*. In Anais do 35<sup>o</sup> Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.
- WANDERLEY, Maria Nazaré B. *A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil*. In Desenvolvimento e meio ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade natureza. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

O tratamento da Educação do Campo está mudando. É reconhecida sua especificidade. Sobretudo se avança no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação.

Os Movimentos Sociais vêm fazendo uma longa e tensa caminhada para colocar o campo na agenda pública. Os estados e mais particularmente os municípios percebem que a gestão da chamada educação rural está a exigir uma redefinição profunda. O Ministério da Educação passou a preocupar-se com equacionar uma agenda específica para a Educação do Campo. Avança, assim, a consciência da necessidade de uma Política Pública da Educação do Campo. Reconhecida a urgência de colocar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo como política pública, o que pode significar esse reconhecimento?

1º.) Recuperar o atraso? Não é necessário trazer demasiados dados para reconhecer que a Educação do Campo apresenta um quadro extremamente crítico. Sua histórica precarização vem ficando mais evidente diante de dados tão proclamados sobre a quase universalização do ensino fundamental no país e com os avanços do ensino médio e da educação infantil e de jovens e adultos nas cidades.

É ainda freqüente interpretar esse atraso como uma herança ou como um fardo recebido de um passado ainda não superado. Nesta interpretação, assumir essa realidade como política pública significaria apenas corrigir esse atraso através de políticas compensatórias?

Uma das funções de uma política pública deveria ser superar essas análises. Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. A realidade da Educação do Campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida. Assumi-la na agenda pública exigirá como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento. Pôr em ação as agências públicas capazes de pesquisar, analisar, diagnosticar com especial atenção essa realidade. Pensamos nas agências de fomento à pesquisa, nas universidades etc. Exigirá, ainda, criar mecanismos para que uma visão nova, mais realista, menos estereotipada do campo oriente os diversos agentes da educação:

---

<sup>14</sup> Ph-D em Educação - School of Education - Stanford University – USA Pós Doutorado: Universidad Complutense - MADRID – España Professor Titular e Professor Emérito da Faculdade de Educação da UFMG.

Ministérios, Secretarias estaduais e municipais, Conselhos de Educação. Que uma nova visão oriente a formulação de políticas e formação de profissionais e reorientação de currículos, produção de material didático, etc.

Uma das causas da precarização a que vem sendo submetida à educação é a visão do campo ainda presente na formulação de políticas. Sem corrigir essa visão a formulação de políticas não mudará.

2º.) Um trato menos "privado" do público. Ver a Educação do Campo como um fardo a corrigir, como herança do atraso condicionou por décadas o próprio descuido. A postura mais responsável seria ver essa realidade como produto de políticas pouco públicas ou de um trato "privado". É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo, uma presença nem sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo. Tem sido uma presença tímida e descontínua movida tantas vezes a barganhas políticas e a reprodução das pouco públicas redes de poder local e de articulações entre o poder central e os poderes locais.

A reprodução do uso privado do público é uma das determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural. Reivindicar que seja assumida na agenda pública deverá significar criar mecanismos compulsórios de superação desse tradicional uso privado do público. Este talvez seja um dos aspectos mais delicados e ao mesmo tempo mais urgentes a ser assumido se pretende um trato realmente público da Educação do Campo. Não se trata, pois, de revitalizar ou reforçar a velha política "privatista" do público, mas superá-la como um fardo incompatível com a obrigatoriedade dos governos de garantir o direito à educação dos cidadãos brasileiros que trabalham e vivem no campo. Será oportuno lembrar que os avanços na universalização desse direito se deram sem dúvida por pressões políticas por um trato mais público do público. Pela superação do uso privado dos recursos, das normas, das escolas, da nomeação de professores etc. Esse trato mais público do público tem de ser assumido politicamente para que chegue até a administração do sistema de Educação do Campo.

3º.) Um equacionamento menos "mercantil". Assumir a Educação no Campo como tarefa pública, significará ainda desatrelá-la da pressão que o mercado faz por atrelá-la às demandas do próprio mercado. Por vezes se atribui o atraso da educação rural à falta de demanda de trabalhadores escolarizados e qualificados, dado o atraso das formas de produção na agricultura. A escolarização avançaria mais onde o mercado demanda mais qualificação, nas cidades. A função das políticas públicas seria priorizar o atendimento às demandas onde elas são mais prementes. Para tocar as formas atrasadas de produção do campo não se precisa de muita escolarização, logo as

políticas públicas se limitarão a acompanhar essa realidade. Esta visão é ainda bastante forte na gestão de políticas de educação. Estas somente são mudadas quando seguem novas demandas do mercado.

Estaríamos em um novo momento de redefinição de políticas públicas mais agressivas na educação diante do avanço da modernização do campo, diante, sobretudo da formação mais exigente de trabalhadores e técnicos para a expansão do agronegócio. Com a expansão das fronteiras agrícolas estaria chegando o tempo da expansão da demanda de maior escolarização e qualificação. Seria este o sentido de recolocar a Educação do Campo e assumi-la como política pública?

Atribuir a expansão da escolarização ao aumento das pressões do mercado já foi uma crença hoje desconstruída por pesquisas. O mercado nunca foi demasiado exigente quanto à educação dos setores populares, nem sequer quanto à escolarização dos trabalhadores. As formas como está se dando a modernização da agricultura, o modelo de agronegócio não indica que demandarão a elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Estudos mostram que trazem a expulsão do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais.

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da "modernização" da agricultura e na expansão do agronegócio.

Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas "modernizadoras", inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa. Defendendo que a educação seja colocada no plano do público, estão a exigir que o campo como um todo seja equacionado para além dos interesses privados. Priorizar estes interesses será a negação de um trato público do direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Será quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inerentemente destrutiva até da frágil escolinha rural. Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar.

O agronegócio, a expulsão da terra aumenta a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção.



A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Conseqüentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

4º.) O campo é outro - outras políticas públicas. Ponderamos que uma visão do campo como atraso não pressionará por políticas públicas de educação. Nem sequer esperar que a "modernização", o agronegócio inspirem políticas públicas de educação parece ser uma boa estratégia. O ponto de partida poderá ser reconhecer que o campo é outro e está a exigir novas políticas. Há tensões profundas. O agronegócio, as lutas pela terra, os movimentos sociais, o avanço da consciência dos direitos etc. deixam mais evidentes a precariedade e a vulnerabilidade da garantia dos direitos mais básicos da condição humana: terra, trabalho, vida, saúde, alimentação, educação... Esta consciência não é expressão do tão proclamado atraso dos povos do campo, ao contrário pode ser vista como uma modernização política que exige um equacionamento novo de políticas públicas que dêem conta desse avanço da consciência dos direitos.

A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. Conseqüentemente coloca as bases de um trato novo da educação. Introduce uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas.

Na luta pela terra se reafirmam as formas de produção da existência, se dá um novo enraizamento social e cultural, base de todo processo educativo e formador. Numerosos contingentes humanos reencontram o sentido de suas existências e passam a defender seus padrões sociais, seus valores e seus conhecimentos. Ao longo da história foi nessa dinâmica humana que se tornaram possíveis projetos educativos. O campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo.

Quando os movimentos sociais estão pressionando por políticas públicas nos sugerem que como premissa, entendamos a rica e contraditória complexidade vivida no campo. Exigem que enxerguemos a positividade humana dessa dinâmica. Esperam-se políticas que afirmem,

reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação, os processos culturais, éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo.

Estes movimentos estão apontando que, se se pretende assumir politicamente sua educação, o melhor caminho será entender o que suas formas de seres humanos estão sendo remexidas nos alicerces mais profundos: sua relação com a terra, suas formas de produção e de vida, suas condições de convívio e sociabilidade. A formação do ser humano, sua socialização e produção do conhecimento e dos valores são inseparáveis das formas de produzir suas existências. Exatamente ao sentirem-se ameaçados nessas bases de sua produção humana os leva a reagir e a defendê-las. Nesse processo se apegam a seus valores, sua cultura, seus saberes e sua terra. Repõem o direito à educação na defesa de seu direito a ser e reproduzir suas existências.

O campo está preparado para novas políticas públicas de educação. Estas só terão sentido se enraizadas nessa dinâmica humana, cultural vivenciada no campo. Se a expansão do agronegócio não será demasiado exigente com a presença do público, nem com a estruturação de um sistema de educação, nem sequer de qualificação dos trabalhadores, a expansão da consciência do direito à terra, à vida, à cultura e à identidade está se revelando exigente com a presença do público e com a estruturação de estratégias e políticas públicas capazes de responder a essa dinâmica humana.

O Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos. As formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro. Hoje o campo é outro, logo outras políticas e outra gestão se impõem. As formas de gestão da tradicional estrutura das escolas rurais foram ineficazes para a realidade daquele campo. Serão totalmente ineficazes para dar conta dos avanços que estão acontecendo na sociedade brasileira como um todo e na especificidade das tensões humanas vividas.

Modernizar, equipar, ou tentar tornar minimamente eficiente a velha estrutura de gestão e condução do velho sistema de ensino rural não será um assumir público, político do campo real que aí está a exigir outro tratamento político, público de seus direitos à educação. Se o campo é outro, as políticas públicas poderão ser as mesmas?

Falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo.

5º.) Políticas Públicas - garantia de Direitos. O que mais impressiona nos dados sobre a Educação do Campo é a histórica vulnerabilidade desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo. Como corrigir essa

vulnerabilidade crônica? É importante aprender com nossa história mais recente. Acompanhando a história mais recente dos avanços na universalização da educação básica, é fácil constatar que esse processo se acelerou na medida em que a sociedade e os diversos movimentos sociais colocaram a educação no terreno dos direitos. Educação como direito de todo cidadão e dever do Estado foi a bandeira que inspira entre nós os movimentos sociais desde a década de 80: movimento cívico, docente, dos bairros e periferias urbanas... Que colocaram o direito à educação e à escola na frente ampla dos direitos políticos e sociais de todo cidadão. Nas últimas décadas, a educação vem sendo um dos terrenos de maior pressão das famílias, comunidades, associações, sindicatos e movimentos urbanos sobre os governos municipais, estadual e federal, no sentido de colocar a garantia do direito à educação básica como dever de Estado. Não é difícil constatar que a gestão da educação básica vem recebendo um tratamento muito mais público do que em séculos passados, devido a sua colocação no terreno dos direitos e não mais no terreno das barganhas e favorecimentos políticos, nem sequer no terreno das demandas do mercado.

A consciência do público avança com a consciência social dos direitos. Foi nesse movimento que a educação foi se universalizando. Poderíamos encontrar um movimento próximo no campo? É oportuno não esquecer algumas páginas da história da educação rural. Ficou paralisada, abandonada e reduzida aos primórdios do ensino mais primário porque entregue por décadas à articulação e às barganhas entre as forças locais e entre estas e as forças centrais. Os avanços significativos havidos nas três últimas décadas não se fizeram presentes na chamada educação rural. O que sugere que não é qualquer "trato público" que garantirá o direito à educação dos povos do campo. A política pública descolada da esfera política dos direitos perde qualquer sentido público.

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos.

São os próprios povos do campo que reagem a essa história condição de cidadãos de última categoria. Nas últimas décadas, a sociedade brasileira ora se assustou ora olhou com simpatia as freqüentes manifestações dos movimentos sociais do campo. Agricultores, sem-terra, povos da floresta, indígenas, quilombolas, trabalhadores, mulheres, jovens, vítimas das barragens estão superando a tradicional imagem submissa e paciente e revelam novos rostos de coletivos conscientes de seus direitos. Impacientes e atrevidos na sua defesa. Vemos que o campo não é mais o mesmo ou não pode ser enxergado com o mesmo olhar preconceituoso. O campo sempre foi tenso e ultimamente é mais. As contradições entre formas de produção e de vida se radicalizaram.

A esperança pode ser que dessas radicais tensões e contradições estejam emergindo novos sujeitos coletivos que trazem uma dinâmica nova à consciência dos direitos sociais. Entre eles do direito à educação. As próprias ameaças à permanência na terra e a destruição das formas de produção e organização social estão provocando a consciência do direito à terra, à vida, ao trabalho, à cultura e identidade. Uma pergunta se impõe: que consciência do direito à educação está emergindo desse confronto entre uma lógica destrutiva, de expulsão e uma lógica afirmativa, de permanência e de luta por continuar sendo e vivendo no/do campo?

Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.

Somente neste terreno político dos direitos terá sentido outro diálogo entre a diversidade dos povos do campo e as diversas agências públicas e os diversos entes federativos. O pensamento educacional, a reorientação curricular, a produção de material didático e a formação de professores (as) ou o cumprimento das políticas educacionais encontrarão seu sentido público na sociedade que não ignore o avanço da consciência e da luta pelos direitos. Entretanto, se as políticas para a educação do campo apenas ressuscitarem velhas medidas paliativas para reanimar o precário sistema escolar e as viciadas formas de sua gestão, essas políticas serão rejeitadas como tímidas e paliativas. Ao longo da história os movimentos coletivos pró-direitos incomodaram o público. Reeducaram os políticos e as políticas. O campo brasileiro está em um desses tempos politicamente densos. Tempos propícios para políticas públicas movidas à lógica dos direitos.

Uma das funções dos governos será mostrar à sociedade brasileira essa realidade. Construir um olhar positivo. Não entrar no jogo de tantos que olham com reservas e com medo a consciência dos direitos avançando entre os povos do campo. Assumir sua educação como política pública pode requalificar, trazer para a consciência pública um debate que já acontece nos movimentos sociais e por vezes é ocultado ou desfigurado na mídia e até nas instâncias públicas. As reservas perante os movimentos sociais e o medo de que a consciência e a luta por direitos avancem no campo não serão bons conselheiros na formulação de políticas públicas. Assumir e defender politicamente esses avanços são uma tarefa da função pública.

No terreno concreto da educação, assumir e legitimar a consciência dos povos do campo à educação pode significar que se reconheça, valorize e incorpore em políticas públicas o pensar e

fazer dos movimentos sociais nos tratos da educação, da gestão das escolas, na reorientação curricular, na produção de material, na formação de profissionais, na EJA, na alfabetização, no alargamento da concepção do direito à educação e formação. As políticas públicas entrarão na contramão se ignorarem o pensar e o fazer dos movimentos na garantia do direito.

Reconhecer e assumir politicamente o conjunto de práticas educativas que vem acontecendo no campo, impulsionadas pelos movimentos sociais é responsabilidade das administrações públicas. Ao longo da história da educação encontramos uma diversidade de movimentos que por vezes se adiantaram ao público e pressionaram para que os governos reconheçam o sentido público de suas ações e as incorporem como políticas públicas. Nas últimas décadas algo semelhante vem acontecendo no campo brasileiro, os movimentos sociais têm sido agentes importantíssimos na construção do direito à educação. Não teria sentido que o Estado, os governos e as diversas agências públicas ignorassem essas trajetórias. Um ponto esteve presente nessas trajetórias dos movimentos sociais: reivindicar uma política pública, incorporar na agenda pública os avanços havidos nas diversas fronteiras da sociedade, pressionar para que o Estado assuma como seu dever a garantia à educação em todos os níveis, daqueles brasileiros (as) que vivem e trabalham nos campos.

Seria ingenuidade política dos movimentos sociais tentar assumir a tarefa da educação prescindindo do público. A história mostra com nitidez que a garantia dos direitos sociais somente acontece quando assumidos como dever do Estado, no campo do público. À sociedade, às famílias, aos movimentos sociais cabe mostrar a diversidade de direitos, denunciar até sua negação para os diversos grupos humanos e pressionar para que o Estado os garanta como direitos universais iguais para todos, em espaços públicos e através de leis, recursos e políticas públicas. A Educação do Campo não é responsabilidade única dos movimentos sociais, mas da sociedade toda, especialmente do Estado e dos diversos governos.

Notamos que agências voltadas ao reconhecimento dos direitos das populações mais excluídas e especialmente da infância e adolescência vêm reconhecendo e apoiando os esforços dos movimentos sociais por manter no debate nacional o direito específico à educação, ao conhecimento e à cultura. Se esse reconhecimento tem sido importantíssimo não será suficiente se o Estado não assumir seu dever e responsabilidade na garantia desse direito. O Estado deveria reconhecer e agradecer aos movimentos do campo por terem mantido esse debate em tão alto nível quando o público nem sempre ocupava seu lugar. Os movimentos sociais vêm reconhecendo que cada vez fica mais animador perceber que a defesa de políticas públicas de Educação do Campo é tarefa dos secretários de educação, principalmente municipais através da Undime. Um momento decisivo foi a aprovação no CNE das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas

do Campo. Representam um passo importantíssimo no sentido de reconhecer a especificidade do campo e a necessidade de políticas específicas para garantir esse direito. A inclusão da Educação do Campo na estrutura do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (Secad) é um indicador dos passos dados já na direção de um tratamento público dessa especificidade. A recente audiência pública promovida pela Comissão de Educação do Congresso é mais um indicador desse trato cada vez mais público da Educação do Campo. A presença nessa audiência pública de representantes do Legislativo, da direção da Undime, de numerosos secretários municipais de educação e dos movimentos sociais do campo anuncia outros tempos.

Um tratamento mais público na Educação do Campo poderá ser a garantia de novos tempos para a história da educação. Reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano, e assumido como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases.

Que políticas públicas concretas colocarão as bases sólidas para sua garantia? Políticas universais, porém referidas à concretude das formas de vida e trabalho, referidas à cultura, aos valores, a sociabilidade dos diversos povos do campo. Políticas que reconheçam os princípios, as diretrizes universais aceitas no campo da educação, mas antes de tudo que garantam as bases, a materialidade sem a qual os princípios não se traduzem em garantias concretas.

Conseqüentemente, dar prioridade na agenda da política pública a existência física de escolas do campo no campo, no contexto cultural e social onde a infância e adolescência se socializam. Definir responsabilidades políticas mais precisas dos diversos entes federativos. Não deixando a Educação do Campo a indefinição de responsabilidades. Definir normas mais compulsórias de aplicação dos recursos, de fixação de um corpo profissional qualificado e permanente liberado dos interesses das barganhas políticas e das forças localistas. Definir uma estrutura adequada, própria de organização do trabalho nas escolas do campo. Definir estatutos do magistério do campo: concursos, salário, qualificação permanente, estabilidade, carreira etc. de modo a fixar um corpo mais estável e mais identificado com as formas de viver, com os valores e a cultura dos povos do campo. Sem essas bases sólidas a Educação do Campo continuará tão vulnerável quanto esteve em sua triste história.

*Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.*

*Paulo Freire*

A sabedoria de Paulo Freire já anunciava, há três décadas, que nós não podemos continuar amarrados a uma forma de interpretar o mundo que nos exclui como sujeitos desse mundo. Ele observava a própria incompletude de como o presente estava se organizando e que a ignorância dos conhecimentos legitimados pela burguesia não dariam nenhuma condição de reconstruir o presente nem projetar o futuro.

Parece ser essa a grande responsabilidade de homens e mulheres: o compromisso com a denúncia e a reconstrução do presente política, ética e esteticamente, e parece também que essa responsabilidade e compromisso são a tônica que irão nos acompanhar durante toda a vida. É assim que identificamos todas as tentativas de militantes e intelectuais que estiveram e estão preocupados com uma nova reorganização das ações no mundo, comprometidos com novas formas de pensar e de agir na busca por um mundo melhor. A essa nova forma de pensar denominamos de "paradigma" que não se esgota em um único modelo<sup>16</sup> nem se fecha em um único momento da história, visto que existem muitas formas de pensar que interferem em nossas ações e são elas que nos fazem crer que vivemos sempre em transição e em coexistência de diferentes paradigmas.

O fato de muitas organizações sociais e cientistas estarem identificando os limites deste paradigma (pois muito do que se tem produzido e avançado técnica e cientificamente ainda não é suficiente para reduzir os grandes problemas que afligem a humanidade, visto que a capacidade de projeção e de realização parece que fica mais distante em relação à construção de um mundo

<sup>15</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Coordenação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Incra/MDA.

<sup>16</sup> Somos herdeiros de um modelo paradigmático ocidental formulado por Descartes e imposto pelo desenvolvimento da história europeia do século XVII que separou e tornou antagônicas todas as relações de sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria, qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/ determinismo; existência/essência. Por sua vez, a ciência pautada por esse modelo também se desenvolveu sob esse paradigma se baseou na técnica objetiva, se tornando quantitativa, manipuladora e congelada, em nome da neutralidade científica.

melhor) fez com que começássemos por ampliar nossas observações e análises a partir do que esse paradigma deixou de considerar, identificando não somente a crise desse paradigma, mas tomando a própria crise como possibilidade de reorganizar outros modos de pensar e agir.

Para que isso seja possível, partimos do pressuposto de que não temos um único paradigma que rege a nossa vida, mas muitos outros capazes de estarem em constante reorganização de si mesmos, porque são organizados a partir do próprio movimento de reorganização cultural da sociedade. Por isso, o sociólogo português Boaventura Santos (2001) cunhou a expressão "*transição paradigmática sem fim*". Ele funda essa idéia a partir das formas de reorganizações das lutas sociais e experiências emancipatórias presentes em todos os campos estruturais da sociedade. Essa transição paradigmática se apóia em três transformações: do poder em autoridade partilhada, do direito despótico em direito democrático e do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação.

A idéia de transição paradigmática sem fim, na nossa interpretação, está fundada na compreensão de que, se observarmos as diferentes formas de pensar e agir de diferentes grupos culturais excluídos da sociedade poderemos identificar neles, formas alternativas de organização e de produção de conhecimento, diferentemente do que está sendo posto pelo sistema capitalista. Elas podem ser interpretadas como sendo formas de organização cooperada e solidária, de produção de valores e de saberes contra-hegemônicos e de participação social que propõem uma inversão na lógica da sociedade moderna ocidental.

Essa lógica tem um caráter iluminista na produção de conhecimento que rejeita como não válidas todas as explicações que não satisfazem aos preceitos epistemológicos dominantes; é determinista na interpretação da história porque rejeita o movimento de reorganização cultural e social e as possibilidades de criação de novas emergências por parte dos que estão à margem do sistema do mundo; é privatista e produtivista na organização da cultura econômica porque rejeita todas as formas de apropriação coletiva e solidária da Terra e um modelo de desenvolvimento ecologicamente justo e socialmente sustentável.

Uma das formas de agonizar a crise desse paradigma é experienciar outros, e, entre estas outras experiências, uma merece destaque neste texto: a mudança de visão educacional de um país. Ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais.

Esta afirmação tem como referência as diferentes possibilidades de construção de conhecimento-emancipação que estão sendo desenvolvidas nas práticas educativas nos últimos anos



pelos movimentos sociais do campo. Essas práticas se sustentam em teorias que se pautam pelo movimento, pelas constantes transformações e conservação da vida, pelo incerto, pelo movimento de ordem, desordem e reorganizações na luta pela terra, por flutuações políticas e econômicas, pelo revigoramento de culturas dispersas, pela unidade/diversidade que compõe o campo brasileiro. Trata-se de elementos fundantes de novos paradigmas da educação, aqui reconhecida como Educação do Campo.

Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros.

Este conceito se funda a uma intencionalidade: a busca de alternativas a um paradigma agrário capitalista imposto durante décadas em nosso país. Esse paradigma que procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos.

Esse paradigma precisa ser criticado, pois, mesmo sabendo que ele irá continuar existindo, porque está sendo constantemente alimentado pela globalização econômica, precisamos criar outros, para conseguirmos disputar e negociar os territórios vividos.

Com base nos fundamentos paradigmáticos que estabelecem a crítica ao conhecimento moderno ocidental, proponho que comecemos por exercitar uma imaginação epistemológica e prática, para ser possível trilhar caminhos diferentes por meio da educação.

O que nos tem fornecido elementos para o questionamento dos fundamentos paradigmáticos e facilitado o exercício para pensar em alternativas tem sido o compromisso acadêmico e militante nas diferentes experiências de Educação do Campo desenvolvidas neste país.

## **Aspectos paradigmáticos da Educação do Campo que ampliam as condições de construção de um projeto de educação emancipatória**

---

### **A educação e os seus sujeitos**

No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado, a partir das definições do próprio desenvolvimento deste mercado subordinado e hierarquizado aos países centrais. As estratégias de ação utilizadas pelo capitalismo para manter a desigualdade e a exclusão são a integração subordinada e hierarquizada dos sujeitos na sociedade.

Nesta lógica, as relações educacionais passam a ser analisadas pelo custo-benefício, sendo o estudante um cliente, independente do lugar onde vive, seja o campo ou a cidade. Porém com um agravante: como o campo nesta lógica não é o espaço dos sujeitos e sim do agronegócio, as escolas estão cada vez com menos condições (estrutura física deficitária, professores com menor nível de formação), e os alunos com maior dificuldade de se deslocar da sua residência até à escola, porque a idéia é a de desertificação do campo, portanto, de não ter pessoas.

Esta idéia também se pauta pela relação entre o público e o privado: a não garantia dos direitos por parte do Estado, e os espaços públicos privatizando a continuidade dos estudos, porque tratam os estudantes como inaptos para avançar na sua escolaridade.

No paradigma que fortalece a Educação do Campo é a formação humana que tem maior significado. Assim como o campo é reorganizado sempre por heranças culturais e por invenção de novas formas de relação com o ambiente cultural, as pessoas também trazem uma herança biológica e cultural que está sempre em reorganização. Por isso, o ser humano está sempre na busca de sua completude e é consciente disto. Como bem ressaltou Paulo Freire (1993), a condição de ser histórico-social dos homens faz com que ele "(...) experimente continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica".

A educação é, portanto, o meio pelo qual o ser humano estará buscando essa sua completude. A formação humana é essa busca e os aprendizados que faz em todos os momentos da vida. A formação humana deve ser todo o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes.

Essa formação deve estar fundada na condição humana situada no seu universo, neste caso o universo do campo, do local, interconectado com o que ocorre globalmente. É uma educação que

avança porque propõe o questionamento de quem somos nós, o que queremos com as ocupações de frações dos território, que modelo de desenvolvimento do campo é preciso investir, que mundo queremos construir. Significa aprender a questionar nossa posição no mundo e como nos reorganizamos herdando as coisas desse próprio mundo.

O questionamento da nossa posição no mundo se faz tomando como imagem a própria condição de pertencimento à terra.

## **Educação e o espaço vivido**

### **O contexto**

No paradigma capitalista o contexto é forjado pelas relações econômicas globalizadas. Segundo essa lógica, a educação precisa estimular a formação por competências e habilidades para que os sujeitos possam se inserir socialmente, independente do contexto em que se vive, pois, na globalização, existem diferentes formas de contextualização: aquilo que é produzido em outros lugares e precisa ser consumido por nós, o "globalismo localizado", e aquilo que nós produzimos que precisa ser exportado ou globalizado, o "localismo globalizado". A educação vai moldando a formação dos sujeitos a depender das regras de consumo do mercado global.

Neste caso, a integração se dá pela adaptação ao trabalho e pela transferência de conhecimentos que as agências de fomento ao capitalismo consideram ser mais importantes.

No entanto, como escreve Ubiratan D'Ambrósio (1997, p.35), "em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural". E em todos os tempos os indivíduos têm criado e desenvolvido formas de reflexão e observação, o que nos indica que independentemente dos sistemas econômicos e políticos, os sujeitos têm necessidades que irão precisar destes instrumentos. Na atualidade, estes instrumentos precisam ser cada vez mais aguçados e precisos em função das rápidas mudanças e da quantidade de informações que nos chegam a todo o momento.

Na Educação do Campo, os processos de luta e resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos. Há singularidades de vida e formas de viver em cada território ocupado e em cada tempo, a exemplo da orientação das pessoas e de organização do trabalho pelos ciclos da terra e dos astros; desenvolvimento de conhecimentos como os sistemas de medidas de terra completamente diferente do sistema métrico decimal francês, entre outros, que são

fundamentais para a vida em comunidade e para a produção de novas formas de conhecimento.

É deste modo que a Educação do Campo pode se fortalecer se complementando as lutas e formas de organização e de produção do conhecimento com os que vivem na cidade. Ambos são territórios de lutas sociais, de produção de saberes, de poderes e de sonhos. É importante ver a relação campo-cidade como condições democráticas e solidárias de pensar diverso, de dialogar com o outro, de partilhar sonhos e utopias que comportam o direito de todos e todas as brasileiras.

Nesta lógica, a formação dos sujeitos está diretamente implicada criticamente ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo é preciso que exercitemos o pensamento contextual em que não se separam os fenômenos nem se os reduzem para explicá-los. Esse pensamento consiste em analisá-los como fenômenos multidimensionais que possuem relações, inter-relações e implicações mútuas, podendo ser solidários e conflitivos ao mesmo tempo.

A Educação do Campo parte da terra como a unidade, a posição dos sujeitos no mundo, no planeta como unidade, mas ela se realiza na diversidade dos métodos, dos contextos regionais, das técnicas e dos valores. Com isto, ela adquire condições não somente para problematizar a condição de cada ser humano no mundo, mas tudo o que é produzido e se apresenta como "solução para melhorar as condições de vida no planeta, como a criação de novas matrizes tecnológicas e a descoberta de saberes que garantem um equilíbrio da sóciobiodiversidade.

O contexto está diretamente fundado à cultura da terra e à identidade terrena. A educação no contexto possibilita a recriação da identidade com o campo que se transforma em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida. Essas matrizes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto.

A força da narrativa é fundamental na Educação do Campo, pois fortalece os vínculos com as tradições, contribuem para a recriação do presente e potencializa o futuro, porque são capazes de fazer emergir o que foi desqualificado pelo paradigma do ocidente incorporado pelo capitalismo. Uma comunidade ou uma sociedade sem narrativa não resiste por muito tempo, é a narrativa que ajuda a criar os pertencimentos.

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. É este sentimento que dá forma às nossas percepções para que possamos existir, como também nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências.

É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que vivemos, é ele que nos

individualiza ao mesmo tempo em que nos personaliza ao longo das gerações. A nossa historicidade se constrói por esse sentimento. O nome e a narrativa constituem os melhores demarcadores de pertença.

### **A temporalidade**

O paradigma moderno pauta-se pela idéia de um tempo linear, a idéia de que a história tem uma única direção e sentido. Para Boaventura Santos (2001 b, p. 12) essa idéia, "Preocupa-se com a antecipação do tempo para compreender o sistema do mundo e fazer presente como conhecimento dominante, instituições e formas de sociabilidade. Nesta lógica é atrasado tudo o que é considerado anterior ao presente. Produz a não contemporaneidade de contemporâneos e a idéia de simultaneidade cancela a assimetria do tempo histórico que converge dentro deste. A não existência assume a forma de resíduo. O anterior é tido como primitivo, atrasado, obsoleto, simples, não desenvolvido".

No sistema capitalista, o tempo é acelerado pela idéia de progresso, oculta o nosso passado e substitui pelo presente que também é efêmero. É com essa noção de temporalidade que se destituem as condições de existência no campo, quando tratam os trabalhadores como improdutivos, e a agricultura de base camponesa/ familiar como incompatível com o progresso, pois somente o que interessa é a produção em larga escala, independentemente de quantos famintos aumentam por segundo no mundo.

A Educação do Campo parte de uma condição que é fundamentalmente paradigmática: a recuperação das temporalidades. Ela se desenvolve por dois mecanismos. O primeiro mostra que é possível produzir conhecimento de qualidade com temporalidades diferentes, respeitando o ritmo e a cultura de cada grupo social e o ambiente físico. O segundo está na própria devolução da temporalidade dos sujeitos valorizando os seus ciclos e os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias de ação que buscam o não esgotamento das reservas naturais, formas de organização solidárias no trabalho de não exploração do outro.

O contexto que se desenvolve nos territórios vividos com suas temporalidades próprias é capaz de criar novos conhecimentos e reorganizar os saberes em função de um outro modelo de desenvolvimento do/no campo.

### **Educação: a ciência e os saberes**

Uma visão de paradigma moderno trata a ciência como a única capaz de produzir verdade e prever o futuro. Os marcos epistemológicos desta ciência são tomados para selecionar outros

saberes e conhecimentos como legítimos ou ilegítimos. Esta ciência se desenvolve pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e pela hierarquização do que julga se mais ou menos importante de acordo com as exigências hegemônicas econômicas e de poder.

Na Educação do Campo, outro exercício de pensamento está sendo feito. Em primeiro lugar não se confunde a educação como meio de desenvolvimento da razão, e por isso, o seu papel técnico-instrumental. Na Educação do Campo, a razão não está separada da emoção, da intuição, do sensorial. Todas elas se complementam quando os sujeitos produzem conhecimentos e saberes. E, para produzir conhecimentos e saberes, os sujeitos buscam todos esses elementos para refletir sobre o seu fazer e, assim, elaborar o seu saber. A isso nós chamamos de consciência.

Os sujeitos fazem, porque sabem, e sabem, porque estão fazendo. Isso provoca efeitos na realidade porque cria as condições de, no fazer, avaliar, redefinir e construir o conhecimento. Este efeito é de grande relevância para os (as) trabalhadores (as) da terra, porque restitui a eles, primeiro, a legitimidade do seu conhecimento, segundo, o direito de avaliar esses seus conhecimentos, algo que foi completamente desconsiderado pelo paradigma da ciência moderna, que, ao produzir uma ciência e tecnologias congeladas, criou a necessidade de técnicos para avaliar os seus resultados. Ao destituir os sujeitos, aumentou a distância entre a condição de elaboração, aplicação e avaliação.

A Educação do Campo precisa recuperar esse direito de produção, aplicação e avaliação dos conhecimentos pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras, É de grande importância tomar essa referência como fundamento maior, pois é isto que irá proporcionar à emergência dos saberes da tradição que foram desqualificados e, conseqüentemente, a construção da identidade dos sujeitos, a recuperação dos seus valores, a reorganização da vida no campo.

Um outro fator importante na produção dos conhecimentos e saberes está no fato de que há uma necessidade de relacionarmos como complementares os saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (aproveitamento dos recursos naturais, as inovações técnicas que convivem com práticas milenares, entre outros).

A transgressão dessa relação não está em passar de um conhecimento popular denominado de "senso comum" para o conhecimento científico, por considerar que este seja mais importante que o outro, ou então cair no outro extremo de reforçar práticas conservadoras, antiecológicas, por exemplo, tratando-as como conhecimento popular (este tratamento é equivocado porque parte de um pensamento de que tudo o que vem das classes populares é o mais

correto). Trata-se de ter o cuidado e estar atento porque todo o conhecimento é incompleto e não é perfeito. Isto é importante para aumentarmos nossa capacidade crítica sobre o que nós também produzimos. É isto que vai auxiliar os nossos questionamentos sobre os conhecimentos que são informados para nós e nos leva perguntar se esses conhecimentos estão sendo importantes e suficientes para a emancipação dos que vivem no campo.

Significa dizer que precisamos questionar o nosso próprio pensamento e exercitar um "despensar" sobre as únicas formas que foram colocadas para nós como legítimas, para podermos deixar nossas idéias livres e construir novas formas de interpretação do mundo.

São essas práticas capazes de ampliar a compreensão de todas as constelações "sócio-territoriais" que existem e identificar a inovação e a emergência de conhecimentos que foram colocados à margem do sistema capitalista como importantes referências na construção de conhecimentos e práticas contra-hegemônicas.

Essa compreensão exige um pensamento complexo, isto é, um pensamento de tessitura que possa ajudar as pessoas a reavaliar as condições do presente e do futuro e exige, também de nós, uma nova relação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento.

### **Relação sujeito-objeto**

No paradigma moderno, o sujeito é aquele que conhece e o objeto é o que será desvendado, conhecido. O objeto não tem vida e não se relaciona com o sujeito nem com outros objetos, pois eles não são relacionais.

No paradigma da Educação do Campo que se preocupa com a reconstrução do campo e a identidade dos sujeitos, a relação entre sujeito e objeto está posta de forma diferente. Implica primeiro em colocar cada sujeito diante das suas limitações e possibilidades. Implica em assumir uma postura de que quanto mais conhecemos, mais precisamos conhecer aquilo que dizemos que conhecemos. O autoconhecimento é fundamental para recriar as novas possibilidades de vida no campo.

Por isso, as relações de pertencimento que são ressignificadas de acordo com o contexto em que vivem não podem separar o sujeito do objeto do conhecimento, porque a reconstrução do campo, da identidade e da vida, precisa considerar tanto o movimento da luta quanto o movimento da vida ao mesmo tempo, como sujeito e objeto.

Ao mesmo tempo em que se é sujeito, se é objeto por estar sempre questionando as ações, porque não existe, como no conhecimento hegemônico, uma separação entre a prática e a teoria, os sujeitos fazem e pensam sobre o seu fazer, agem e avaliam o resultado das suas ações para

conseguirem viver nesse novo território, porque aqui as ações não são lineares nem deterministas, elas retroagem o tempo inteiro uma sobre a outra.

Por essa razão, a educação se realiza por organizações curriculares que trazem como conteúdos formativos as questões que sempre foram colocadas de fora dos conhecimentos escolares, tais como gênero, problemas ambientais, democracia, justiça social e paz, conflitos étnicos, necessidades especiais, entre outros.

Para interpretar essas questões, não podemos separar os conteúdos em fronteiras disciplinares rígidas, ainda que as disciplinas sejam importantes, precisam organizar formas de comunicação entre as disciplinas, e compreender também que existem conhecimentos que não fazem parte de nenhuma fronteira disciplinar. Neste sentido, a Educação do Campo se formata por um novo paradigma porque ela só acontece com a abrangência e profundidade que estamos discutindo, se partir de grandes eixos norteadores que transversalizam toda a prática educativa e a vida dos sujeitos, tais como a terra, o cosmo; a democracia; a resistência e renovação das lutas e dos espaços físicos; assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológicas, sociais, culturais, econômicas.

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios.

Mas a Educação do Campo não se realiza à parte do Estado, ela se reorganiza na inter-relação com o Estado, isso tem sido um grande aprendizado para os movimentos sociais e para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ela nasce como uma forma contra-hegemônica de socialização de produção de conhecimentos alargados com as questões da terra — naturais espaços físico-territoriais (geográficas), culturais, políticas (democracia - organização colegiada, participativa) — e, ao mesmo tempo, em inter-relação com o Estado, fortalecendo a necessidade da criação de novos pactos entre Estado, escola e sociedade.

Ao invés de uma relação em que o Estado é entendido como o grande regulador da sociedade, a Escola surge como grande reprodutora dessa regulação e a sociedade, como a demandária. A Educação do Campo vem exigindo um Estado articulador, onde ele tem que ser o lugar do *aprender* estabelecer novas relações com a sociedade, garantindo a ela um conjunto de ações de forma participativa e democrática; a Escola o lugar do *conflito* e do *diálogo* entre os conhecimentos e saberes e a Sociedade, o espaço privilegiado da *produção* de novos sentidos democráticos e solidários. Esta tríade se complementa e se articula na produção de uma outra cultura



emancipatória.

É neste contexto que se insere a potencialidade da Educação do Campo, ela nasce no seio da luta pela terra, mas não se submete em algo pragmático, mas sim paradigmático, porque a Educação do Campo, pautada na condição humana e pelo seu compromisso com a justiça social, restabelece o direito e a condição dos sujeitos de reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas. Essa educação banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificada, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso. A Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção.

- D'MBRÓSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Atenas, 1997.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. (2003). Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- KUHN, Thomas. S. A Estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2- ed., 1978.
- MORIN, Edgar. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal. Editora da UFRN, 2000.
- PRIGOGINE, Ilya. Ciência, razão e paixão, (Orgs.) Maria da Conceição X. De Almeida e Edgard de Assis Carvalho. Belém: Editora da Universidade do Pará, 2001.
- PRIGOGINE, Ilya e Stengers Isabelle. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reinventar a Democracia. Lisboa: Gradiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. Para um novo senso comum: a ciência, o direito, e a política na transição paradigmática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. A critique of lazy reason: against the waste of experience. S/l. (texto digitado), 2001b.

"Não há utopia verdadeira fora da  
tensão entre a denúncia de um presente tomando-se cada  
vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado,  
construído, política, estética e eticamente, por nós,  
mulheres e homens".

*Pauto Freire*

