

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Referenciais teóricos em discussão

Luiz Bezerra Neto¹

Maria Cristina dos Santos Bezerra²

RESUMO

Nas últimas décadas a educação do campo tem despontado na pauta de discussão dos gestores das políticas públicas, dos acadêmicos das universidades e dos movimentos sociais envolvidos com a questão da terra. Um destes movimentos é o denominado “Por uma Educação do Campo”, nascido a partir de reivindicações dos movimentos sociais que atuam no campo e que buscam consolidar uma atuação mais efetiva neste setor. O texto discute os referenciais teóricos que fundamentam as propostas de educação deste Movimento, em especial, abordando a concepção educacional e a visão de mundo, visto que o mesmo defende a reforma da educação, adaptada e adequada às condições do meio rural e entendida, a partir desse pressuposto, como instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo assim o acesso ao saber àqueles que foram, de alguma forma, excluídos. Questionamos o referencial teórico adotado, mais próximo de uma abordagem pós-moderna, com ênfase na cotidianidade e na subjetividade, considerando-o ineficaz para compreender e explicar a realidade dos trabalhadores do campo e a educação oferecida a esse grupo.

Palavras-chave: Educação do campo. Movimentos sociais. Políticas educacionais.

ABSTRACT

In recent decades, rural education has emerged in the agenda of public policy officials, academics and activists from social movements involved in the land question. One of these movements, “For a Rural Education”, was born out of the demands of social movements operating in rural areas and seeking to consolidate more effective performance measures in these areas. This paper discusses the theoretical frameworks underlying the movement’s educational proposals. In particular, it addresses its concept of education and worldview, since it advocates educational reforms adapted and suited to the rural context, and assumes that education is an instrument for the working class to free itself from the exploitation that it is subjected to. In the movement’s perspective, rural education has to provide access to knowledge to those who are socially marginalized. Furthermore, the theoretical framework adopted by it is put into question for its postmodern tendencies and emphasis on everyday life and subjectivity. Such framework is considered ineffective to understand and explain the reality of rural workers and the education provided to them.

Key-words: Rural education. Social movements. Educational policies.

1. Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH. Departamento de Educação. E-mail: lbezerra@ufscar.br

2. Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. E-mail: cbezerra@ufscar.br

Feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu Prefiro a última alternativa...

(Florestan Fernandes)

A problemática da educação no Brasil tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito às técnicas e conteúdos aplicados nas escolas. A educação do trabalhador rural ou a educação do campo tem acompanhado essa discussão, não só por parte do poder público, mas também por parte dos movimentos sociais. Um destes movimentos é o intitulado “por uma Educação do Campo”, encabeçado pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), que tem proposto uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no campo, através de conteúdos específicos para o meio rural, fazendo a apologia de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo.

Neste texto, vamos discutir os princípios histórico-filosóficos que fundamentam as propostas deste importante movimento em prol da educação do campo, sua concepção educacional e sua visão

de mundo, visto que esse Movimento entende como inexorável a reforma da educação, adaptada e adequada às condições do meio rural e entendida a partir desse pressuposto, como instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo assim o acesso ao saber àqueles que foram, de alguma forma, excluídos.

Em decorrência dessa defesa de uma educação específica para o campo, nos últimos anos tem aparecido no debate de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre a possibilidade de uma educação voltada para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”.

Os defensores da educação do campo, via de regra, consideram que a população rural foi historicamente excluída do acesso às políticas educacionais adequadas a sua realidade e, a partir da década de 1980, uma parcela da sociedade civil passou a se articular em torno desta demanda. Para tanto, consolidou-se a discussão em torno da Educação do Campo, de forma a subsidiar teórica e politicamente a busca por ações educacionais que considerassem os sujeitos do campo como protagonistas no processo de concepção, elaboração, implementação e avaliação de políticas voltadas para a sua população (Kolling et al., 1999).

Ao discutir a importância daquilo que seria uma educação voltada para o homem do campo, bem como os pressupostos da proposta para este setor, discutiremos se há ou não a necessidade de uma

educação específica para o campo, dado que os índices de analfabetismo nesta área são ainda muito elevados. Além disso, como Manuel Argumedo (1989), levantamos as seguintes questões: “*Cuál es el papel de la educación en el desarrollo rural? En que sentido puede la acción educativa contribuir para el desarrollo?*”? Trata-se de integrar o homem do campo à economia de mercado, tornando-a eficiente? Deve-se educar o homem para a sua permanência no campo? Estes são alguns dos dilemas das propostas educacionais para o campo, uma vez que, para Argumedo, é muito difícil segurar o homem no meio rural, dadas as dificuldades para que ele avance e melhore suas tecnologias devido a falta de conhecimentos, valores e atitudes que permitam seguir o ritmo do progresso, com a visão tecnocrática que se tem da educação.

Tanto o Movimento por uma Educação do Campo, quanto seu principal articulador – o MST, se apoiam em bases filosóficas assentadas em concepções advindas do idealismo, impulsionado por um ecletismo pedagógico que pode ser constatado na maioria de seus projetos de educação.

Por adotar uma postura de cunho idealista, o “Movimento por uma Educação do Campo” apresenta um viés fenomênico na interpretação da realidade brasileira e do mundo, analisando-a de forma superficial. Em decorrência disso, coloca a organização escolar, do ponto de vista de suas propostas pedagógicas, no âmbito de pedagogias que se enquadram nos perfis destas correntes filosóficas, aproximando a educação do campo dos pressupostos da pós-modernidade. Neste sentido, estão ligadas a propostas de educação que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção de que é pela cultura que se formam os indivíduos.

De acordo com Marco Antônio de Oliveira (2008), ao se compreender a realidade como uma questão de cultura, deixando de lado as contradições presentes nas relações de trabalho entendidas como o metabolismo homem-sociedade-natureza, a escola passa a ser vista como forma privilegiada de transformação social, pois se a realidade social é a cultura produzida por um povo, a realidade pode

se transformar através de valores e, estes, vistos de forma subjetiva, desgarrados de sua materialidade histórica podem ser alterados com boas e bem preparadas atividades escolares.

É neste sentido que se pode afirmar que estas propostas de educação do campo, ao aderirem ao pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico-existencialistas, expressam em suas concepções, vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neoweberianismo.

Por estar vinculado às concepções supracitadas, o movimento “por uma educação do campo” apresenta um pressuposto neoprodutivista e neotecnista conectado com o neoconstrutivismo, hegemônicos na organização escolar brasileira a partir da década de 1980, restando à escola e, principalmente à escola do campo, a atividade de criar conhecimentos, não de transmitir conceitos objetivos para sua socialização com vistas à transformação social.

Ao retomarmos as bases do movimento “Por uma Educação do Campo”, percebemos que ele nasceu nos debates que se fizeram no interior do MST por uma “escola diferente” no início dos anos 1990 (MST, 2005), ganhando corpo em 1998, quando ocorreu em Brasília o I ENERA – Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária.

Devido aos pressupostos assumidos, os projetos de educação do campo deixam de levar em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida sob o capital com a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Ao desconsiderar a categoria “totalidade” os adeptos desse movimento não conseguem pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalham com a ideia da necessidade dos projetos tomarem o conhecimento objetivo, científico, mas apenas o “saber dos agricultores” (Oliveira, 2008), fazendo

com que os defensores da escola “do campo” não percebam que num momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, nega-se também as categorias de historicidade e contradição, tão caras ao materialismo histórico.

Como o movimento “Por uma educação do campo” não considera a categoria contradição, quando tomada como a relação entre contrários que se excluem e se determinam, seus proponentes veem somente vantagens num modelo que apresenta sua lógica pautada numa agricultura familiar ou camponesa. De acordo com Oliveira (2008), eles se distanciam também da categoria mediação. Para o autor, essa atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica de captação da realidade, atitude esta, porém, “que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real em sua mera aparência”.

Outro aspecto importante para a compreensão da escola do campo é o conceito de práxis, uma categoria importante para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo. Para o marxismo, mais do que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática como o início da ciência social. Para alterá-la é necessário entendê-la. Neste sentido, o entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos estes enquanto abstrações realizadas a partir de constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade produzidos pela humanidade, por um ramo da ciência e/ou por um pesquisador em especial (Oliveira 2008).

Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado, aproximando-se ainda mais das tendências pós-modernas.

Ainda segundo Oliveira (2008), ao negar a possibilidade do conhecimento objetivo e afirmar a

possibilidade somente de representações, cai-se no culturalismo subjetivista; negando a realidade como um todo estruturado – a totalidade – e defendendo a singularidade cai-se nos particularismos e, por fim, negando a possibilidade da historicidade e defendendo a imediatez dos fenômenos sociais, cai-se no presentismo, que leva ao pragmatismo. A burguesia se utiliza deste conjunto de ideários para justificar o irracionalismo e negar a possibilidade do conhecimento objetivo, bem como de se organizar para superar seu sistema. O “Movimento por uma Educação do Campo” apresenta características que permitem dizer que de certa forma, se aproxima destes ideários.

Dessas correntes origina-se o pragmatismo que se orienta pela ênfase nas consequências do que poderia servir para mudar a realidade: sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas procurar meios de tirar melhor proveito dela, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade. Assim, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico.

O critério de verdade para o pragmatismo é aquilo que é útil para o encaminhamento de uma determinada situação. Para essa corrente filosófica, é interessante ver a utilidade do que se imagina como real, importando apenas a prática. Esta prática é a prática individual que, limitada ao cotidiano, ao imediato, se vê desligada da teoria.

Segundo Oliveira (2008), a partir desta concepção, há uma supervalorização do ensinamento de saberes populares sem que se coloque a mesma importância para o ensino de conhecimentos científicos. Este ideário parte do pressuposto existencialista de que o mundo é o sentido que cada indivíduo dá a ele sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem deste.

Valoriza-se todo e qualquer tipo de saber construído, ou melhor, consensuado por seus inter-

locutores, dado que por não existir uma verdade objetiva tudo passa a ser aceito como verdadeiro, desde que haja consenso. Passa a ser tido como verdade: conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

Para os representantes do Movimento por uma Educação do Campo, a pedagogia tida como ideal é aquela derivada da pedagogia do oprimido de Paulo Freire. A base desta pedagogia é o existencialismo cristão. Nesta concepção, a existência precede a qualquer essência, por isto, podemos dizer que para o existencialismo o homem se faz no mundo ao longo de sua vida através de suas experiências, seus conflitos, suas conquistas e derrotas, não existindo uma essência do que seja o ser humano. Assim cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência. Para o existencialismo, segundo Huisman (2001), “só o homem dá um sentido ao objeto”, sendo impossível conhecer qualquer coisa objetivamente dado que apenas é possível viver experiências novas, diferentes daquelas que o indivíduo está vivendo no momento, pois como dizia Sartre, “viver é escolher” e esta escolha é totalmente individual, o que faz do existencialismo uma versão individualista da realidade e do conhecimento.

Conhecer as matrizes deste pensamento é importante para se entender o pensamento social na atualidade, inclusive dos movimentos sociais e dos projetos de educação do campo, dado que o existencialismo tem muito de relativismo e de subjetivismo, já que para o existencialista a verdade depende de um conjunto de escolhas individuais e do sentido que os indivíduos dão às coisas, o que torna impossível qualquer tipo de conhecimento objetivo. O existencialismo serve também de justificativa para o capitalismo dada a relação entre o que é o mundo e o indivíduo. Para esta corrente são as escolhas feitas pelos indivíduos que permitem à burguesia ligar a ideia de liberdade com liberdade de escolha, ideia tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema.

Como a realidade é contraditória, histórica e dialética e não apenas uma questão de escolhas

de um cientista e/ou de um filósofo, necessitamos de um método para entendê-la. Entendemos que o materialismo nos permite entender a realidade em sua totalidade e complexidade, na sua materialidade histórica e dialética.

Numa perspectiva marxista, o ponto de partida do entendimento da coisa em si é a realidade tomada empiricamente que, através de análises sucessivas tornadas possíveis por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado, ou seja, do real efetivamente existente, que é a realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade.

O marxismo se diferencia do existencialismo por entender que a realidade existe independentemente da consciência sobre ela, dado que o homem tem uma essência que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo. Já para o existencialista a realidade deriva da consciência sobre o mundo, a ponto de os filósofos existencialistas afirmarem que a “existência precede a essência”.

Ao contrário do que tem afirmado alguns formuladores da proposta de educação do campo, a verdade para o marxismo não está numa teoria mas numa teoria que corresponda à realidade histórica de uma época e que seja útil para a intervenção na realidade.

Decorrente do fundamento epistemológico, na perspectiva adotada pelo movimento “por uma educação do campo”, o ato de ensinar se inicia com o levantamento dos problemas existenciais dos educandos e dos seus grupos de interesses. Com estes dados em mãos, cabe ao professor a tarefa de agrupá-los e propor atividades que possam fazer os alunos refletirem sobre as formas de sua superação e/ou de seu entendimento. Para esta vertente, o que interessa não é mais a busca da construção de ferramentas para que os alunos possam entender a realidade e buscar a sua transformação. Pelo contrário, o importante é identificar as visões de mundo dos alunos e seus grupos sociais, na crença de que o mundo não é objetivo, pois resulta de um

conjunto de interesses dos diversos grupos sociais existentes.

Para as concepções pedagógicas derivadas dessa vertente não cabe mais à escola e ao professor ensinar, mas preparar os alunos para identificar e desenvolver seus interesses, com os professores não tendo mais a necessidade de dominar o conhecimento objetivo e profundo da realidade, já que estes não devem passar de animadores das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola.

Como na concepção existencialista, não existe a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade, interessa unicamente buscar o conjunto de interpretações desta, de forma que seja possível o convívio de uma determinada sociedade, justificando-se a sociedade do capital à medida que não existe a necessidade de se pensar numa sociedade diferente, mas apenas encontrar caminhos que permitam o desenvolvimento sob a hegemonia do capital. Esta perspectiva na organização do trabalho pedagógico significou a passagem da centralidade do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno.

Para entender o surgimento e evolução das propostas sobre a educação do campo, bem como as suas bases filosóficas e epistemológicas, é necessário um exame das condições efetivas da realidade, sobretudo quando este movimento defende uma educação “adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo” visando estancar o êxodo rural. Nesse sentido, os ideários dos movimentos sociais que defendem a educação do campo buscam um desenvolvimento que traga transformações nas condições de vida das pessoas e das comunidades, porém dentro dos marcos do capitalismo.

Devido à pressão dos movimentos sociais que atuam no campo, o Estado, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário, passou a financiar programas de educação do campo propostos por estes movimentos atrelados à noção de Estado trabalhada por eles. Junto com a proposta de educação do campo, vem a defesa da agricultura familiar, que pode interessar mais ao grande

produtor que mesmo ao pequeno proprietário. Para o senso comum, essas propostas podem parecer um avanço, entretanto, analisando profundamente a realidade a qual se aplica, não significa grandes avanços para os trabalhadores.

De acordo com Oliveira (2008), tanto Lênin (1980 e 1982), quanto Kautsky (1980), mostraram que o aumento do número de pequenas propriedades era o sinal de que o capitalismo estava se implantando. Assim, a produção das pequenas propriedades estava subsumida às necessidades da indústria, dos outros setores da sociedade.

Pensando a partir de uma concepção materialista da história, diferentemente da acima mencionada, podemos afirmar, que no regime capitalista, o pequeno agricultor transforma-se, quer queira ou não, quer perceba ou não, num produtor de mercadorias. E é nesta modificação que está o essencial (Lênin, 1980). Para o autor, não interessa chamar o agricultor de familiar ou pequeno para diferenciá-lo do grande, pois:

a expressão ‘fundada no trabalho familiar’ não possui qualquer sentido político-econômico, e induz indiretamente ao erro. Ela carece de sentido porque, em cada uma das formas sociais que a economia pode assumir, o pequeno agricultor ‘trabalha’, seja a época em que ele vive caracterizada pela escravidão, servidão ou capitalismo. A expressão ‘fundada no trabalho familiar’ é um termo vazio, uma frase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para confundir as mais diversas formas sociais da economia (Lênin, 1980).

Compreendendo a realidade a partir dos pressupostos acima mencionados, verifica-se uma visão fenomênica e empirista da agricultura em que se confunde o concreto com o imediatamente observável, desvalorizando a teoria e supervalorizando a atividade imediata que leva a uma prática-praticista.

Outro dado relevante a ser considerado é que no Brasil, a partir de meados da década de 1990, o conceito de agricultor familiar passou a ser cada vez mais utilizado como categoria de análise da realidade do campo. Esta categoria tendo sido

apropriada tanto ao Estado, às agências públicas de desenvolvimento quanto aos movimentos sociais que atuam no campo e que pretendem representar os agricultores.

A evidência de um método fenomênico para a análise da realidade no agro-negócio é evidenciada quando se considera que a agricultura familiar corresponde a um novo tipo de agricultura não capitalista, que pode dar conta de um novo projeto de sociedade. A defesa de uma educação do campo desvinculada de uma análise da totalidade da realidade social é uma forma empirista de ver a realidade, própria da fenomenologia.

Os movimentos sociais que defendem um projeto de educação para o campo acreditam que com uma educação adequada ao meio rural os problemas decorrentes do êxodo rural poderiam ser solucionados, pois o grande objetivo desses movimentos sempre foi melhorar as condições de vida da comunidade. Estes movimentos, dentre eles o MST, dizem acreditar que a crise por que passa o meio rural provém de uma educação voltada para o meio urbano e que acaba por contribuir para a não fixação do trabalhador no meio rural. Para resolver estes problemas, portanto, haveria a necessidade de uma nova educação que levasse em consideração a realidade do campo.

Em relação ao “Movimento por uma Educação do Campo”, pode-se dizer que ele nasceu da visão “comunitarista cristã” e do neopositivismo nas elaborações para o agro-negócio no Brasil. Com um projeto de rural que confunde o mundo rural com mundo natural e tentando resistir à força histórica do capitalismo negando-o, ao invés de superá-lo, este movimento parte da constatação de que os índices de escolarização nas escolas do meio rural são inferiores às escolas no meio urbano. Por isso, seu projeto é construir uma escola no meio rural que dê a essas populações acesso a melhores condições de vida, através de uma escola adequada para o campo.

Outra característica dos movimentos sociais é o descentramento das políticas, marcadas pelo suposto desaparecimento das classes sociais e das

lutas em escala macro ao mesmo tempo que dá espaço ao surgimento de atores micro-situados e mais interessados em lutas por interesses localistas e imediatos, fugidios e refratários às lutas em escala maiores, típicas de um pensamento anti-marxista.

Esta concepção se baseia no pensamento de Habermas (2000), Touraine (1984) e Foucault (1977 e 2000). Para Habermas (2000), o trabalho poderia ser entendido como elemento formador do homem, portanto possuidor de um caráter ontológico, somente nas sociedades que não tinham passado pela modernidade. Segundo este autor, na sociedade atual de complexas relações, o elemento formador do humano não mais seria o trabalho, mas a comunicação. Assim, o ser humano não seria mais formado a partir de sua relação metabólica entre homem-natureza, mas a partir das diferentes formas com que os indivíduos veriam esta relação, que seria então comunicada através da linguagem.

Não havendo uma teoria revolucionária também não haverá uma prática revolucionária, pois ao não se buscar a superação da sociedade capitalista procura-se sua adaptação a ela. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que não existe mais luta de classes uma vez que se entende que acabaram os antagonismos entre as classes sociais, ou melhor, o problema agora passa a ser de diferença e não mais de desigualdade, pois a realidade passa a ser considerada a partir das “diferenças” culturais e não das classes em conflito.

Como o objetivo declarado pelos movimentos sociais do campo é criar melhores condições de vida para o homem do campo, os novos paradigmas de educação e de desenvolvimento voltados para uma perspectiva de transformação do social e do humano consolidam-se a partir de sua capacidade de prometer o aumento do potencial transformador dos sujeitos – tanto social quanto econômico – investindo no processo de informação e reflexão a partir da decodificação da realidade e de melhores serviços que possam favorecer esta parcela da sociedade, tais como a educação, a capacitação, a saúde, a alimentação e a tecnologia, assegurando que os frutos do

desenvolvimento econômico favoreçam a melhoria da qualidade de vida. Para tanto, defende-se que as pessoas ligadas aos movimentos sociais sejam as protagonistas da história e não apenas receptáculos de resultados de ações demandadas de ambientes exógenos e distanciados de seus interesses. Com isto, busca-se favorecer o desenvolvimento local enquanto estratégia de ação voltada a um possível desenvolvimento com equidade, atribuindo à educação um papel fundamental na transformação social.

Os formuladores das políticas de educação do campo apresentam uma visão individualista ao falar na necessidade de educação dos sujeitos que vivem no campo, uma vez que dizem entender que a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina e seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido; este, por sua vez, se faz ao se redesenhar o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo inicia-se na década de 1980, mas o início de uma tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “Movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito da CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997, momento em que foi criado o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A criação dos cursos através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, se justificaria devido às dificuldades enfrentadas pela população rural no que tange ao acesso à educação, constatadas através dos dados do Censo Agropecuário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2006 (IBGE, 2009), que apontava que 39% dos produtores agropecuários eram analfabetos ou foram alfabetizados, porém não tinham frequentado a

escola e 43% deles tinham o Ensino Fundamental incompleto. Esses percentuais correspondem a cerca de 80% dos produtores rurais brasileiros, o que indica o baixo nível de escolaridade desses trabalhadores. Do total de produtores, 8% apresentavam Ensino Fundamental completo, 7% haviam cursado o Ensino Médio ou Técnico e somente 3% possuíam nível superior.

Como podemos observar os níveis de escolaridade são menores nas áreas rurais em relação à cidade. Di Pierro (s.d.) demonstra que a falta de instrução e de estudo do homem do campo intensifica a marginalização e a pauperização das condições de vida desses trabalhadores. Ainda de acordo com Di Pierro (s.d.), a educação oferecida à população tende a ser desarticulada à realidade rural, o que costuma aumentar os índices de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais.

Desde o surgimento do MST está presente nesse movimento a reivindicação de uma educação específica para a população do campo como se esta tivesse que ser diferenciada da educação da população urbana, deixando claro que os proponentes da “Educação do Campo” consideram que o homem rural vive em uma realidade diferente da realidade do homem urbano. Para justificar o uso da expressão *campo* na conferência que discutiu a possibilidade de uma educação específica em 1997, o MST, através de um de seus intelectuais orgânicos argumentava que a defesa do termo campo em oposição ao rural se daria, devido ao

objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling et al., 1999).

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina, Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (Arroyo; Caldart; Molina, 1998).

Demonstrando saudosismo em relação à vida do homem do campo, estes autores afirmam que:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (Arroyo; Caldart; Molina, 1998).

Estes valores foram amplamente reivindicados por educadores que durante as décadas de 1930 e 1940 ficaram conhecidos como ruralistas pedagógicos. O ruralismo do século XXI, no entanto, fraciona a sociedade, não apenas na relação entre campo e cidade, mas também numa relação de gênero, afirmando que

A educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida (Arroyo; Caldart; Molina, 1988).

Assim, defende-se a formação de educadores para o campo com uma formação específica e realizada através de políticas públicas em que os movimentos sociais possam participar em sua elaboração. Nesse caso A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas (Arroyo; Caldart; Molina, 1988).

Para dar conta dessa realidade, segundo Oliveira (2008), o Movimento por uma Educação do Campo se apoiou no pensamento de Paulo Freire, revelando a tentativa de criação de uma escola que trabalhasse com métodos ativos, visando a que o indivíduo construísse seu conhecimento a partir de sua prática e seus saberes, bem como na tentativa de uma educação baseada na cultura dos indivíduos e dos povos do campo, como se a formação dos indivíduos estivesse garantida a partir de trabalhos na escola que alterassem a sua cultura. Nesse sentido, os defensores da educação do campo afirmam que:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Para Mônica Molina, uma das formas de contemplar uma educação específica para o campo é privilegiando o protagonismo dos movimentos sociais ligados a ele, pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida (Molina, 2006).

De acordo com Miguel Arroyo, a educação do campo tem que levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento, não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas (Arroyo 2006).

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, assume-se também a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças sócio-culturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas diferenças culturais e sociais.

Investe-se no cotidiano da criança levando-a a não valorizar a teoria, pois acredita-se que como o homem não nasce feito ele deve se construir ao longo da vida, levando a uma supervalorização do prático, que para Newton Duarte (2001) constitui-se numa forma de fazer o aluno acostumar-se com o mundo atual, buscando que o ensino se pautar por uma supervalorização do cotidiano.

O ministério do desenvolvimento agrário, através do Manual de Operacionalização do PRONERA, afirma que seu programa tem o compromisso com a educação como meio de viabilizar a implementação de novos padrões sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária (Brasil, 2004).

Esta característica está presente em todos os projetos de educação do campo, podendo ser observada principalmente quando estes supervalorizam as diferenças culturais como se estas fossem, a priori, boas para a emancipação humana e como se não pudessem ser passíveis de contraposição, sobretudo, ao desprezar a análise da realidade a partir do ponto de vista da totalidade e da contradição, próprios da análise marxiana da sociedade dividida em classes.

Ao afirmar que é impossível conhecer a realidade objetiva, à escola cabe o trabalho com atividades oriundas do cotidiano dos alunos e dos grupos sociais em que vivem para sua socialização e posterior utilização (Oliveira, 2008).

Por assumir uma proposta calcada na prática e no multiculturalismo, o MST, tal qual alguns setores da burguesia, acaba assumindo que o fundamental não é o desvendamento do mundo, sua transformação, mas a melhoria das condições de vida de alguns setores da classe trabalhadora.

Devido aos pressupostos assumidos, seus projetos de educação deixam de levar em consideração a categoria de totalidade uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida sob o capital com a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação específica para o campo já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Entretanto por não haver uma teoria revolucionária também não há uma prática revolucionária, pois ao não se buscar a superação da sociedade capitalista procura-se sua adaptação a ela. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que não existe mais luta de classes uma vez que se entende que acabaram os antagonismos entre as classes sociais, ou melhor, o problema agora passa a ser de diferença e não mais de desigualdade, pois a realidade passa a ser considerada a partir das “diferenças” culturais e não das classes em conflito.

É possível perceber também que apesar do Movimento em determinados momentos assumir uma teoria reacionária, muitos de seus dirigentes vêm adotando o referencial marxista, o que pode conferir uma certa aproximação de uma teoria revolucionária, pois tal qual a realidade que é dialética, para o movimento social e popular toda mudança será possível, pois tudo está em movimento.

Recebido em: dezembro de 2010
Aceito em: fevereiro de 2011

REFERÊNCIAS

- ARGUMEDO, M. *Educacion y Desarrollo Rural, Sembrando Ideas*. Reflexiones para la educacion rural. Universidade Católica de Chile, Santiago, 1989.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- _____; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.
- BRASIL, MDA/SDT. 2006.
- BRASIL. *Decreto n. 7.352* de 4 de novembro de 2010.
- BRASIL. *Carta de criação do FONEC*, Brasília, agosto de 2010.
- BRASIL. MDA/INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Manual de Operações. Brasília, 2004.
- CADERNO DE Educação n. 8. *Princípios da Educação no MST*, 1996
- DI PIERRO, M. C. *Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária*. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2007.

- DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HUISMAN, D. *História do existencialismo*. Bauru: EDUSC, 2001.
- KAUTSKY, K. *A questão agrária*. Coleção Proposta Universitária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.
- KOLLING, E. J. et al. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.
- _____.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.
- LÊNIN, V. I. *Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura*. São Paulo: Brasil Debates, 1980.
- _____. *Materialismo e empiriocriticismo: notas críticas sobre uma filosofia reacionária*. Moscou: Edições Progresso; Lisboa: Editorial Avante, 1982.
- MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- _____. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos. *Educação do campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.
- MST. *Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001*. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.
- OLIVEIRA, M. A. de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno*. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- RIZZOLI A. *O real e o imaginário na educação rural*. Tese (Doutorado) – FE/Unicamp, Campinas, 1987.
- SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- TOURAINÉ, A. *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.