

**REVISITANDO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
EXPRESSÕES DE LIOFILIZAÇÃO E LUTA SEM CLASSES****FRENTE AL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE EDUCACIÓN DE CONOCIMIENTO:
EXPRESIONES LIOFILIZACIÓN Y LUCHA SIN CLASES****FACING THE PRODUCTION FIELD OF EDUCATION OF KNOWLEDGE:
LYOPHILISATION EXPRESSIONS AND FIGHT WITHOUT CLASSES**

Patrícia de Paula Correio Marcoccia¹
Maria de Fátima Rodrigues Pereira²

Resumo: Este artigo revisita a produção do conhecimento da Educação do Campo e perscruta os eixos temáticos prevalentes em cada período de maneira a mapear o que na prática demandava reflexão dos pesquisadores dessa área de conhecimento. O procedimento utilizado neste estudo foi o da pesquisa bibliográfica. As produções revelam, de algum modo, a realidade contraditória do campo e a presença dos movimentos sociais de trabalhadores do campo. Todavia, trata-se de lutas sem classes e o conhecimento é reduzido às expressões fenomênicas, o que contribui para explicação liofilizada das relações de produção da vida e do conhecimento da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Produção do Conhecimento; Liofilização.

Resumen: En este artículo se revisa la producción de conocimiento de Educación Rural y examina los temas predominantes en cada período con el fin de trazar lo que en la práctica exigió la reflexión de los investigadores en este campo de especialización. El procedimiento utilizado en este estudio fue la literatura. Las producciones muestran, de alguna manera, la contradictoria realidad del campo y la presencia de los movimientos sociales de los trabajadores rurales. Sin embargo, su lucha sin clases y el conocimiento se reduce a las expresiones fenomenales, lo que contribuye a la explicación liofilizada de las relaciones de producción de la vida y el conocimiento de la educación rural.

Palabras clave: Educación Rural; Producción del Conocimiento; La liofilización.

Abstract: This article revisits the production of knowledge of Rural Education and examines the prevalent themes in each period in order to map out what in practice demanded reflection of researchers in this area of expertise. The procedure used in this study was literature. The productions reveal somehow the contradictory reality of the field and the presence of social movements of rural workers. However, it struggles classless and knowledge is reduced to the phenomenal expressions, which contributes to lyophilized explanation of the relations of production of life and knowledge of Rural Education.

Keywords: Rural Education; Production of Knowledge; Lyophilization.

Introdução

Revisitar as teses e dissertações sobre Educação do Campo possibilita apropriar o conhecimento produzido, os temas predominantes e abordagens que encontram suas razões no tempo histórico em que foram produzidas.

Retoma-se a produção do conhecimento em Educação do Campo a partir de Albuquerque (2011), Souza (2010) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de perscrutar os eixos temáticos prevalentes em cada período de maneira a mapear o que na prática demandava reflexão dos pesquisadores dessa área de conhecimento e suas conjunturas. O procedimento utilizado neste estudo foi

o da pesquisa bibliográfica, do tipo do estado da arte que visa a fazer uma cartografia da produção. Interessa sobremaneira estabelecer a relação da prevalência dos temas com a realidade social.

O método eleito permitiu análise da produção do conhecimento sobre Educação do Campo entre 1987 a 2012, e possibilitou apontar que as produções, revelam de algum modo a realidade contraditória do campo e a presença dos movimentos sociais de trabalhadores do campo. Apesar disso, as produções sobre esse tema geralmente se ausentam do desvelamento das contradições da produção da vida do trabalhador do campo na perspectiva da luta de classes. Por conta, elide-se o conflito e as lutas sociais, trata-se de lutas sem classes e o conhecimento é reduzido às expressões fenomênicas, o que contribui para explicação liofilizada das relações de produção da vida e do conhecimento da Educação do Campo.

O materialismo histórico e dialético encontra sua contradição na luta de classes e apesar de ser avocado em algumas produções em pauta, ou elas tratam de apontar as classes e não suas lutas ou referem às lutas sem classes.

O texto está estruturado em duas partes, a saber: a primeira revisita a produção do conhecimento em Educação do Campo e analisa os anos e ou eixos temáticos de maior produção, relacionando-as com a conjuntura histórica; a segunda discute os fundamentos da produção do conhecimento sobre a Educação do Campo e, por fim, as considerações finais.

A produção do conhecimento em Educação do Campo (1987-2012)

Evidenciar a produção do conhecimento sobre Educação do Campo é antes de tudo, considerar as produções no âmbito da Educação e Movimentos Sociais do Campo, os quais foram precursores desses estudos. De acordo com Souza (2015), foram produzidas entre 1987 a 2015 810 teses e dissertações sobre educação e movimentos sociais, educação do campo e movimentos sociais do campo e educação e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Albuquerque (2011) aponta que de 2003 a 2009 foram produzidos 125 estudos sobre Educação do Campo, 25 estudos sobre Educação no Campo, 161 sobre Educação Rural e 122 sobre Escola Rural.

Ao se consultar o balanço realizado por Souza (2010) na obra *Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007* e a tese de Albuquerque (2011) intitulada: *Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*, encontra-se relação das teses e dissertações defendidas entre 1987 a 2009. As referidas autoras, com estes seus estudos prestam relevante contribuição a quem estuda Educação do Campo, tanto mais que a CAPES a partir do ano de 2014 modificou a forma de acesso às produções, dificultando a localização das teses e dissertações no período mencionado. Este fato, neste estudo, foi de certa maneira contornado a se recorrer aos estudos da arte mencionados que apresentam as produções do período em pauta. Nesse sentido, retomam-se essas produções, agora, com um novo critério, qual seja: considerar os eixos predominantes em seus respectivos contextos, observando os embates a respeito da Educação do Campo.

O levantamento das produções deu-se a partir do eixo Educação do Campo, educação e movimentos sociais do campo. Após a busca, foi realizada a leitura dos resumos, e posteriormente, foram selecionadas as teses e dissertações que apresentaram maior contribuição para o tema, isto é, o debate mais avançado e referenciado no meio acadêmico. Entre os anos de 2011 a 2012 a fonte escolhida foi o *Banco de Teses e Dissertações da Capes* com acesso disponível somente para os anos mencionados.

Considerando o critério eleito foi possível organizar a produção em quatro períodos que se apresentam como segue.

Produções entre 1980 a 1995: processos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Quando se procura pelos temas prevalentes entre 1980 a 1995 tem-se que a maior parte das produções, neste período, dedicou-se a explicitar os processos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), seus pressupostos ontológicos, políticos, pedagógicos e a escola no contexto dos assentamentos de reforma agrária, a partir dos conhecimentos do Movimento e de sua visão ampliada de educação.

Não é fortuito o predomínio de investigações acerca da educação no contexto do MST, pois, este período, tem relação com a sua formação que se fazia pelo país entre o final da década de 1970 e início de 1980. Nesse mesmo período, surgiam práticas educativas desencadeadas pelo MST, o qual passou a assumir a escolarização das crianças e jovens do Movimento, em decorrência, emergiu a construção de uma educação alternativa que se ancora na categoria luta enquanto dimensão central dessa educação.

As produções estudadas apontam para as resistências do MST, as reformas educacionais neoliberais e a defesa da educação na perspectiva de transformação da realidade, buscando afastar-se de uma educação tradicional, aproximar-se da prática social, da relação escola-comunidade e de instrumentos de continuidade da luta, visando afirmar o papel pedagógico da educação, que é reforçar a luta do Movimento e formar para a emancipação. As produções revelam, também, que o MST considera que esses elementos seriam suficientes para transformar a realidade. Há, ainda, considerações sobre o tipo de conhecimento a ser trabalhado e apropriado, como se as pedagogias do Movimento dispensassem o conhecimento científico construído e sistematizado historicamente. Além disso, as produções apontam a dificuldade de materializar essa proposta, principalmente pela insuficiente formação cultural dos professores, do próprio movimento e da ausência do debate sobre a dimensão ontológica do trabalho na sociedade capitalista.

Produções entre 1996 a 2002: Educação, escola, política pública no contexto dos assentamentos de reforma agrária

As produções defendidas entre 1996 a 2002, no contexto de acentuada implantação de políticas neoliberais buscam compreender as relações que estavam se colocando no terreno da política pública e

dos processos de educação e escola no contexto do MST. As produções no que diz respeito ao projeto do MST para a educação e à escola, apontam para: formação da consciência política, ampliação da leitura de mundo sob uma perspectiva histórica, trabalho coletivo-cooperado. As produções também apontam os limites desse projeto, a saber: ecletismo da proposta do MST, fragmentação nas relações de trabalho, práticas de submissão, percepção da educação como redentora, a teoria colocada no plano secundário.

Vale destacar que nesse período é realizado o I Censo Nacional da Reforma Agrária (1997), o qual revelou alto índice de analfabetismo e baixa escolaridade entre os beneficiários da reforma agrária. Ao lado disso, ocorriam processos de formação escolar nos acampamentos e assentamentos e uma intensa produção de materiais pedagógicos por parte do Setor de Educação do MST. Encontros e conferências nacionais foram organizados, tais como: I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997³ (I ENERA), e em 1998, I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Uma das primeiras experiências de política pública constituída pelos movimentos sociais de trabalhadores do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, que possibilitou a expressão de uma parceria estratégica entre governo, universidades e movimentos sociais do campo, com o objetivo de desencadear um amplo processo de alternativas educacionais nos assentamentos de Reforma Agrária (BRASIL, 2004).

As produções sobre o PRONERA revelaram que foi um espaço para universalizar o direito à educação dos jovens e adultos do campo, bem como, possibilitou ampliação de parcerias com universidades e crescimento do número de trabalhadores do campo nos cursos (SANTOS, 2009). Por outro lado, as produções também apontaram fragilidades quanto à administração, garantia de recursos públicos para a efetivação dos cursos (RIBEIRO, 2012), conflitos entre os movimentos sociais e as universidades.

Para este período, sobressai o debate sobre política pública que se dá no seio das lutas pela reforma agrária, inicialmente, e do embate dos movimentos sociais de trabalhadores do campo pelo direito à educação, e por uma escola pública gratuita. É visível que o escopo dessa política deu-se em um campo de acirrada disputa entre as demandas dos movimentos e outros interesses presentes no Estado brasileiro, muito embora, estivesse presente a tônica do direito à educação. Efetivamente, a finalidade do MST, naquele contexto, foi trazer os projetos de educação construídos nos assentamentos de reforma agrária, para as políticas, que se constituíam na seguinte tríade: campo, políticas públicas e educação. Já, a política representada pela intervenção do Estado, revelou as estruturas de poder que operam na sua definição, e ao mesmo tempo, foi se impondo a uma gestão do trabalho pautada na inovação da tecnologia que repercutiu nas políticas educacionais, nesse caso na educação dos trabalhadores no/do campo.

Produções entre 2003 a 2007: Processos educativos, PRONERA, Educação de Jovens e Adultos e formação de professores no contexto da Educação do Campo

A maioria das teses e dissertações defendidas entre 2003 a 2007 transitaram pelo eixo da prática educativa no contexto do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formação de professores. Neste período houve muitos encontros,

conferências e seminários organizados pelos movimentos de trabalhadores do campo, os quais imprimiram o sentido de que a proposta de educação do campo deveria emergir das experiências políticas e pedagógicas do MST, que têm como lócus os assentamentos e acampamentos.

Vale lembrar que em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e em novembro do mesmo ano foi realizado o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, promovido pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Ora, esse debate aparece nas teses e dissertações defendidas em 2003 que se concentraram na prática educativa, PRONERA e EJA e no eixo consciência política. Também aparece nas produções defendidas em 2004 o tema da identidade, o que se pode relacionar com o fato de o referido Seminário Nacional afirmar a identidade da educação do campo que faz com que as pesquisas se debrucem novamente sobre o projeto do MST.

Também neste período, os movimentos sociais do campo promoveram a segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo que além de influenciar as ações do MEC – instituiu, no mesmo ano, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI); – extinta em 2016; com o objetivo de atender a diversos programas de educação do campo –, a Conferência criou dentro da SECADI uma Coordenação específica de educação do campo em 2004. Com a instituição da SECADI, vê-se o avanço dessa discussão na agenda governamental e em decorrência a ampliação do debate nas redes municipais e estaduais do país. Mediante isso, percebe-se a ampliação de algumas temáticas nas produções em 2007 que passam a se concentrar no eixo formação de professores, educação do campo e política pública e outros temas.

Quanto às produções sobre formação de professores que trabalham no campo, constatou-se que há tensões, pois alguns estudos apontam para a necessidade de uma formação diferenciada, bem como, para o projeto de formação realizado pelo MST que, apesar das contradições existentes, representa uma experiência que tenciona a educação capitalista e ao mesmo tempo constrói outra formação direcionada à transformação dessas relações educativas. De outro lado, observou-se no estudo de Araujo (2007) que as instituições de ensino superior não consideram relevante a formação professores que estão nas escolas do campo. Este tema formação de professores toma dianteira nas produções do período que se apresenta em seguida.

Produções entre 2008 a 2012: Formação de professores, Educação do Campo e política pública

Nas teses e dissertações produzidas entre 2008 a 2012⁴, foi possível identificar o predomínio dos seguintes temas: 1) Formação de professores, com foco nas Licenciaturas em Educação do Campo. Essa temática esteve presente em várias pesquisas, tornando-se mais freqüente entre 2011 e 2012. O Curso de Agronomia em universidades públicas também foi objeto de investigação, bem como processos de formação de professores no âmbito da formação continuada, com enfoque no contexto local, no currículo, na educação ambiental, no Programa Escola Ativa entre outros; 2) Escola localizada no campo com ênfase também, na escola do campo e escola rural. Os temas trataram da cultura, da identidade e do

trabalho dos trabalhadores do campo. Algumas pesquisas neste eixo trabalharam com as representações sociais de pais, alunos e professores. Também despontam pesquisas sobre a organização do trabalho didático em classes multisseriadas, educação ambiental, transporte escolar e práticas pedagógicas; 3) Educação do campo e políticas públicas com destaque para os programas governamentais e a implementação da política de educação do campo; 4) Educação e escola no MST com ênfase nas práticas educativas que foram construídas nos assentamentos e acampamentos. Vale destacar que, algumas produções tiveram seu foco nas práticas educativas de educadores que trabalham em escolas do campo e egressos do Curso de Pedagogia da Terra, e 5) PRONERA e EJA com estudos sobre juventude, alfabetização e letramento de jovens e adultos, educação técnica.

Apesar das produções se concentrarem nos cinco eixos supracitados, buscou-se costurar o trabalho das teses e dissertações apenas com os eixos de formação de professores e educação do campo e políticas públicas, porque compõem o número maior de produções diante dos outros eixos.

Quanto à formação de professores, as teses e dissertações se dividem em dois momentos, a saber: 1) produções que se referem à formação articulada à Universidade e aos movimentos sociais de trabalhadores do campo, sob a base de programas governamentais, a exemplo das Licenciaturas em Educação do Campo; e 2) produções que estão vinculadas à formação de professores que trabalham no campo, sem vínculo com os movimentos sociais. Esses processos de formação, de modo geral, foram menores, diante das produções vinculadas aos movimentos sociais, no entanto, todas buscaram aproximação com a concepção de educação do campo que está na legislação.

Algumas produções mencionam que os processos de formação articulados aos movimentos sociais do campo com as instituições de ensino superior públicas, configuram um espaço de materialização dos princípios de educação do campo (GONSAGA, 2009). Todavia, há limites neste processo formativo por estar sob o modo de produção capitalista (TORRES, 2012), pois as políticas educacionais de formação de professores são contraditórias e caminham na esteira dos interesses da classe burguesa (CARVALHO, 2011). Portanto, o cenário é de lutas e embates entre os movimentos sociais, o governo e as universidades no que diz respeito às questões institucionais, administrativas, as prestações de contas e os recursos que por vezes são limitados. (ZANCANELLA, 2011; VERDÉRIO, 2011; SILVEIRA 2012).

Outras produções revelam barreiras na formação de professores quanto à superposição da teoria diante da prática por parte da universidade e vice-versa por parte dos movimentos sociais, a relação tempo escola e tempo comunidade também desafia a universidade a reorganizar o trabalho didático sob as bases da educação do campo. (FERNANDES, 2009).

Sobre os fundamentos epistemológicos e pedagógicos nas Licenciaturas em Educação do Campo, identificou-se que se sustentam no escolanovismo e no relativismo epistemológico e cultural (SANTOS 2011), os quais fazem parte das pedagogias do aprender a aprender que são as bases da política de formação de professores no país desde a década de 1990 com as políticas neoliberais. A proposta de formação do MST foi analisada por Tranzilo (2008), o qual mencionou que a categoria trabalho não tem sido central na formação, predominando com a categoria cultura.

As produções supracitadas levam-nos a perceber que houve aumento da oferta de programas governamentais na formação de professores do campo. Elas estão em consonância com o contexto histórico da educação do campo. Foi por meio da luta que veio a conquista de diversos programas educacionais, articulados por convênios com instituições de ensino superior públicas. Essa frente de ação fortaleceu o direito à educação dos trabalhadores do campo e o reconhecimento de sua prática social, bem como, garantiu que o Estado se responsabilizasse pelas políticas de formação do campo. Por outro lado, esse também foi um período de novas exigências da agricultura capitalista, por parte de grandes empresas transnacionais que impuseram o tipo de conhecimento e de formação para os trabalhadores do campo. No plano da política de formação, há disputas entre os projetos da Educação do Campo e do empresariado a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) que integra o Sistema S mantido pela classe patronal rural e que possui do seu lado a intervenção do Estado. Esse processo permite perceber as contradições e as tendências, ou seja, que apesar de haver conquistas no âmbito dos programas de formação de professores do campo em várias universidades públicas, houve aumento da concentração fundiária e redução dos trabalhadores no campo (BRASIL, 2006).

A criação da Licenciatura em Educação do Campo, a partir de 2007 resulta da luta dos movimentos, especialmente da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004. A articulação entre a universidade e os movimentos sociais do campo fez com que despontassem diversas produções coletivas entre 2008 a 2012 que envolveram alunos dos movimentos sociais e professores dos cursos, relatando experiências sobre os programas de formação de professores do campo.

De maneira geral as obras revelam que houve diferentes movimentos teórico-práticos na materialização dos programas de formação de professores do campo. Cada universidade buscou sua perspectiva de trabalho e de formação, muito embora, a maioria dos estudantes fosse oriunda de movimentos sociais de trabalhadores do campo que têm como núcleo fundante o trabalho como princípio educativo e a luta de classe.

Percebeu-se que apenas duas obras seguiram o único eixo teórico da luta de classes e do trabalho como princípio educativo. As outras produções trilham diferentes perspectivas, algumas sem se focar na conjuntura e na relação sociedade/ Estado, fortalecendo uma formação pragmática e fragmentada.

Outro programa governamental que concorreu para a formação de professores do campo foi o Observatório da Educação ao articular programas de pós-graduação e formação de professores da Educação Básica. Entre 2008 a 2012 foram desenvolvidos oito projetos, alguns interinstitucionais, no âmbito da formação de professores do campo, das escolas localizadas no campo e políticas e práticas educativas.

Nos últimos anos, o governo federal estimulou políticas que visam à interação entre programas de pós-graduação e processos de formação de professores da Educação Básica e o diálogo com as redes estaduais e municipais de educação. Para Sarmento (2012) isto é um assunto estratégico e requer muita atenção, pois a finalidade é melhorar a educação para que haja crescimento no atendimento

dos setores empresariais da sociedade, como também se busca ampliar a apropriação dos conhecimentos científicos para melhorar a condição de vida das pessoas.

Se por um lado, os princípios que orientam as políticas públicas vigentes têm o caráter de manter o projeto de desenvolvimento do país, sem mudanças significativas nos condicionantes estruturais, de outro, identifica-se que os projetos vinculados ao Observatório da Educação trazem para a compreensão da escola pública e do campo brasileiro o debate da Educação do Campo. Alguns projetos estão em constante relação com a realidade contraditória do campo brasileiro e com os movimentos sociais de trabalhadores do campo.

Esses projetos, embora incipientes diante do número de projetos aprovados para o Observatório da Educação, os quais na sua maioria estão voltados para os contextos urbanos, representam um avanço no debate dos processos de formação dos professores do campo e da Educação do Campo.

Em síntese, apesar de haver vários limites, conforme apontado, as produções revelam iniciativas de pesquisa que analisam diferentes processos de formação de professores do campo brasileiro, num movimento de forças sociais em luta, é esse processo que possui as condições para pensar outra formação de professores, principalmente àqueles que buscam articulação com o trabalho enquanto atividade fundamental da vida humana.

Sobre as teses e dissertações do eixo educação do campo e políticas públicas entre 2008 a 2012 verificou-se que, embora a conjuntura política tenha propiciado um avanço nas políticas de Educação do Campo e dando visibilidade às lutas e demandas dos trabalhadores do campo, contraditoriamente, houve um enxugamento do projeto dos movimentos sociais do campo o que fragmentou a luta pela terra e pela educação do campo, rompendo o projeto popular para o Brasil, dando margem para políticas paliativas e compensatórias. Isso deu-se, em parte, com o consentimento de alguns dirigentes e militantes. (NASCIMENTO, 2009).

Vale ressaltar que alguns pesquisadores e coletivos da Educação do Campo se alinharam a teses mais palatáveis. A proposta de Educação do Campo tornou-se uma “mercadoria destinada aos novos consumidores do mercado da educação, logo, consumidores da moral liberal burguesa, pois, as políticas ditas “públicas [...] fomentam essa perspectiva [...] a educação do campo tende a perpetuar a lógica perversa do capital” (OLIVEIRA, 2008, p. 285). Não obstante, o autor defende a posição de que a formação que ocorre no MST para seus militantes possui as condições para um movimento contra-hegemônico e emancipatório, por se tratar de um processo de “desinstitucionalização da formalidade educacional capitalista” (OLIVEIRA, 2008, p. 286).

As relações de forças hegemônicas presentes no seio do Estado brasileiro e os movimentos de trabalhadores do campo são contraditórias. Difícil relação, apesar das lutas contestarem o sistema e reivindicarem outro projeto social e educativo, para além da educação institucionalizada, tudo se dá em relações predominantemente capitalistas. É no interior desse processo contraditório, que as políticas são formuladas e implementadas e sob a ideologia que representam o querer de toda a sociedade.

Nesse sentido, Antônio (2010) aponta que os movimentos sociais de trabalhadores do campo tensionam o Estado, porque as políticas sociais não os representam, essa pressão faz com que seja revelada a condição limitadora da política, bem como, o afastamento dos interesses da classe trabalhadora. Por outro lado, esse movimento, compreende que estes espaços apresentam, também, as condições possíveis de emancipação da classe trabalhadora. Contudo, cabe a ela identificar como o projeto burguês se insere nos programas de Educação do Campo, que, na atualidade, se faz presente nas parcerias público-privado, as quais se efetivam por meio de fundações privadas nas instituições de ensino superior, “da mesma forma como os fomentos financeiros e gerenciais desses recursos para provimentos de serviços de empresas privadas”. (ANTÔNIO, 2010, p. 219).

Enquanto Oliveira (2008) e Antônio (2010) consideram que o MST, embora tendo algumas lideranças cooptadas, possui as condições para se tornar um movimento contra-hegemônico, se extrapolar as fronteiras da educação institucionalizada e buscar outras trincheiras, Souza (2010) aponta que o projeto e a prática do MST é reformista e serve aos interesses da ordem capitalista. Há um processo de subordinação da agricultura familiar ao capitalismo, resultado de políticas que impõem este movimento.

Nessa última década e meia, o projeto econômico e político do capital no campo tem se estruturado pelo agronegócio, na produção de *commodities* para o setor externo. Ao trabalhador do campo é requerida uma mão de obra mais qualificada que atenda aos interesses da agricultura industrial, a qual incorpora a chamada agricultura familiar ao grande capital, no sentido de modernizá-la e profissionalizá-la. Nesse sentido, “[...] não parece tão ruim que esses agricultores tenham acesso à escolarização básica [...] onde afinal existirem escolas para as famílias trabalhadoras do campo, seja pela pressão dos movimentos sociais, [...] elas podem ser um bom veículo de difusão da ideologia do agronegócio” (CALDART, 2009, p. 480).

Em síntese, identificou-se, nas produções para este período que as políticas de Educação do Campo no período de 2008 a 2012 foram disputadas pelos movimentos sociais de trabalhadores do campo. Não obstante, ainda que sejam apontadas e analisadas as lutas, as produções sobre a Educação do Campo geralmente ausentam-se do desvelamento das contradições, dos embates entre os projetos societários, da produção da vida do trabalhador do campo e do debate da luta de classes, o que pode ser compreendido como expressão da liofilização no conhecimento sobre a Educação do Campo.

Liofilização na produção do conhecimento da Educação do Campo

A categoria liofilização é utilizada por Ricardo Antunes (2009), o qual se refere a ela quando há um enxugamento do conhecimento e este é desapropriado de sua essência, a ponto de banalizar o seu conteúdo e possibilitar a construção de ideologias que fortaleçam o *status quo*. Para o autor, o projeto do capital para a educação neste século, está pautado em uma educação liofilizada, que se configura numa formação flexível e enxuta.

Por que essa categoria está sendo utilizada para o debate da Educação do Campo, no que diz respeito à produção do conhecimento sobre essa temática?

Ao se analisar as teses e as dissertações sobre Educação do Campo, constatou-se que há uma liofilização nessas produções, um esvaziamento do princípio basilar da educação do campo, que é a luta de classes. Contudo, esse esvaziamento já se manifestava nas primeiras conferências da educação do campo, as quais foram impulsionadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas agências estão assentadas na supremacia econômica e política da classe burguesa. Por outro lado, a educação na reforma agrária, nos acampamentos e assentamentos estabeleciam relação com o debate da luta de classes.

A constituição da Educação do Campo embora se oriente pela contradição segundo o marxismo também incorpora outras matrizes, entre as quais, o existencialismo cristão e a Pedagogia do Movimento. Essa mescla de vertentes teóricas acaba por contribuir para o ocultamento da essência da realidade social, contribuindo para a fragmentação do aprofundamento radical da realidade social, e conseqüentemente, sua superação. Trata-se de uma perspectiva reformista.

Esse processo também está presente nas teses e dissertações, as quais se apropriaram de alguns pressupostos da Educação do Campo cunhados pelos movimentos sociais e a liofilizaram, isto é, extraíram a sua essência, enxugaram o debate e deslocaram-no para as teses da pós-modernidade que apela ao relativismo e o multiculturalismo.

Albuquerque (2011, p. 224) identificou que 55% das teses e dissertações apóiam seus argumentos “no que se reconhece como teorias pragmatistas e pós-modernistas, [...] um ataque à formação da classe trabalhadora, que se reduz às limitações do cotidiano do sujeito, nega a história, e com ela a história da luta de classes”.

Oliveira (2008) analisou as bases filosóficas e epistemológicas de quatro propostas de educação do campo e constatou que há uma valorização dos saberes, das práticas, do cotidiano, do concreto percebido como realidade empírica, da centralidade da categoria cultura, do pragmatismo, do idealismo e existencialismo. Nesse sentido, se sustentam, mesmo que seja sem intenção, na perspectiva em perspectivas da pós-modernidade.

A proposta pedagógica do MST na visão de Souza (2010) pertence as pedagogias da educação popular e da pedagogia da prática. Para a autora, segue o eixo da educação liberal pós-moderna, principalmente porque foi constituída com o Estado e se consolidou com a participação de militantes dos movimentos sociais nos órgãos deliberativos.

Portanto, esse movimento na prática da produção do conhecimento que Albuquerque (2009), Oliveira (2008) e Souza (2010) constataram, fragiliza mais a perspectiva da Educação do Campo, pois a produção do conhecimento nessa área está indo na direção das vertentes pós-modernas; e na perspectiva da teoria educacional e pedagógica, estão seguindo o conjunto das pedagogias do aprender a aprender, que tem a sua filiação no relativismo já presente no século XIX.

O movimento pós-moderno na visão de Frigotto (2002, p. 62), abomina “qualquer fundamento por confundi-lo com fundamentalismo” e nas suas contribuições concretas abandona a “centralidade do trabalho, da categoria classe social e, portanto, do conflito e antagonismo capital-trabalho”.

Em síntese a presença dessas vertentes teóricas na produção do conhecimento da Educação do Campo não a favorece, antes constitui para fragmentar ainda mais o debate, pois aquilo que era central se perde, se liofiliza, e o que de fato se apropria de conhecimento não tem relação com a universalidade, com a luta de classes e com os interesses dos trabalhadores.

Considerações finais

Os fundamentos apontados possibilitam apontar, à guisa de considerações finais que as produções e os temas mencionados, incorporaram a realidade social e buscaram compreender as relações que se constituíam em cada conjuntura, ou seja, entre 1980 a 1995 concorreram temas sobre os processos educativos no MST, os quais ao mesmo tempo em que davam visibilidade a educação alternativa do Movimento, apontavam para a manutenção dos seus processos formativos; Entre 1996 a 2002 houve ampliação das temáticas como, educação, escola e política pública no contexto dos assentamentos de reforma agrária. Essas produções apontaram as disputas entre os movimentos sociais e o Estado quanto à luta pela reforma agrária e pelo direito à educação e a escola pública, também aprofundaram estudos sobre a ação do MST na área da Educação; No período entre 2003 a 2007 os temas visaram os processos educativos, o PRONERA, a Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores no contexto da Educação do Campo. Este período foi fecundo para o fortalecimento da identidade da Educação do Campo e a criação de programas governamentais, contudo, no âmbito da formação de professores as produções revelaram as tensões de instituir uma formação diferenciada para os professores das escolas do campo; e por fim, entre 2008 a 2012 prossegue a temática da formação de professores e emerge o debate da Educação do Campo e da política pública. Se por um lado a Educação do Campo se inseriu nas discussões da educação brasileira como um movimento contrário à concepção de educação imposta pelo capital, isso ocorreu sempre nos limites do capitalismo, a atuação do Estado no âmbito destas políticas teve um caráter compensatório.

Se por um lado essas produções apresentaram as reflexões dos pesquisadores dessa área de conhecimento, à medida que se vai mergulhando nos seus pressupostos, consta-se ao lado de abordagens críticas, também, a presença de um ecletismo teórico-prático que não concorre para que sejam aprofundados os conhecimentos acerca da realidade objetiva dos trabalhadores do campo, e em decorrência, a sua superação. Esse movimento retira a essência do seu debate, isto é, liofiliza-a, desapropria-se de sua essência quando alia concepções teóricas que divergem na sua origem, e com isso, acaba por relativizar seus fundamentos, contribuindo para a fragmentação do conhecimento, ficando na aparência dos fenômenos.

Por conta disso, essas produções dissolvem as lutas sociais no campo e as classes, pois se ausentam do debate sobre o antagonismo entre o trabalho e o capital. Ignoram que a luta do proletariado

contra a burguesia tem sua gênese desde a sua existência, e que os antagonismos de classes, embora se revistam de formas diferentes nas diferentes épocas, permanecem ancorados na exploração do homem pelo homem. A ruptura com a exploração de uma parte da sociedade por outra se dará “com o desaparecimento total dos antagonismos de classe” (MARX, 2010, p. 57). Portanto, em lugar de produções que favoreçam o capital e ajudam a enfraquecer a luta pela superação do capitalismo, sinaliza-se para que as produções apropriem as relações de trabalho que estão colocadas nesta formação social e o tipo de educação ofertada à população para que a partir desta compreensão surjam propostas que contribuam para a superação desta realidade social.

Apesar dessas contradições, cabe destacar, o “MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta [...] no Brasil” (NETO L, 2009, p. 4), porque traz para o debate, a questão agrária, os projetos do capitalismo agrário, e a educação dos trabalhadores do campo, bem como por ser o movimento de massa mais organizado e combatível no Brasil.

Referências

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. *Crítica a produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2011.
- ANTÔNIO, Clésio Acilino. *Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil*. 234 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. 2007. 346 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trab. Educ. Saúde*. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.
- CARVALHO, Marize Souza. *Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. 165 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA, 2011.
- FERNANDES, Flávia Azevedo. *Um estudo de caso do Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GONSAGA, Eliana Aparecida. *Pedagogia da Terra – o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais*. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa*. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NETO, Luiz Bezerra. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz. *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 1-22.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno*. 468f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: Embate entre movimento camponês e Estado. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol.28, n. 01, p. 459-490, mar. 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos. *Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA, 2011.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: Federalismo e Qualidade. In: SARMENTO, Diva Chaves. (Org.). *Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção*. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2012.

SILVEIRA, MynaLizzie Oliveira. *Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da licenciatura em educação do campo na UFBA*. 107 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. *A educação do campo no Brasil*. Texto impresso, Curitiba, setembro de 2015. 18fls.

SOUZA, Marilsa Miranda de. *Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990*. 389 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: SP, 2010.

TORRES, Lianna de Melo. *A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o Curso de Pedagogia da Terra*. 149f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

TRANZILO, Paulo José Riela. *Contribuições teóricas para a formação de professores do campo*. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VERDÉRIO, Alex. *A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na Uniãoeste*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Curitiba, 2011.

ZANCANELLA, Yolanda. *Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo*. 295f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2011.

Notas:

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2000). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2011). Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2015). É professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2014. Desenvolve pesquisa sobre trabalho, educação, escola pública e educação do campo. Email: pa.tyleo12@gmail.com

-
- ² Possui graduação em História pela Universidade de Coimbra (1976), mestrado em Metodologia de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Unicamp (1999) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Pesquisa Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas educacionais, trabalho e educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Participa do Fórum em Defesa da Formação de Professores no Estado do Paraná como representante da Anfope. Email: maria.pereira@utp.br
- ³ No ano em que houve o I ENERA (1997) também aconteceu a Marcha Nacional pela Reforma Agrária, que trazia no seu bojo, a tragédia ocorrida um ano antes no Pará, denominado Massacre de Eldorado dos Carajás que dizimou 19 Trabalhadores Sem Terra. Essa tragédia repercutiu internacionalmente nas políticas e desencadeou algumas ações do governo, apoiando a reforma agrária, a exemplo da realização do I Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil.
- ⁴ Vale destacar que no ano de 2010, não foi possível ter acesso a todos os títulos dos resumos, somente os que foram apontados por Souza (2010). Conforme mencionado, Albuquerque (2011) fez o seu levantamento até o ano de 2009 e Souza até o ano de 2007, porém apresentou uma lista ao final de sua obra com os títulos das teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2010, a qual pode estar inconclusa dependendo o período analisado.