

---

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA NECESSÁRIA

### EDUCATION'S CONCEPTS IN EDUCATION'S FIELD: ELEMENTS FOR A NEED CRITICAL

### CONCEPTOS DE LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN: ELEMENTOS PARA UNA NECESIDAD FUNDAMENTAL

Mauro Títton<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta análise que buscou identificar os fundamentos da concepção educacional que sustenta a educação do campo. Teve por campo empírico os Cadernos da Coleção 'Por uma Educação do Campo' e as políticas educacionais, e por objetivo verificar como as relações entre educação e realidade atual têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo. Identificou-se que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interditam a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação e de sua articulação à uma estratégia de superação do capital, e que há possibilidades de essência nas experiências e na atividade de uma organização revolucionária, como o MST.

**Palavras-chave:** Educação do campo; movimentos sociais; trabalho e educação.

**Abstract:** The article presents analysis that searched identify the fundamentals education's concepts that supports the education's field. It had as empirical field the Books Collection 'Por uma Educação do Campo' and the education's politicals, and tried verify how the relationship between education and the current reality have marked the development of theoretical and practical education's field. It identified that there are theoretical options used for the formulation of rural education that interdicts the possibility of intelligibility to give concrete relations of education's production and the yours articulation with a strategy for overcoming the capital, and that there are the possibilities' essence and experiences in a revolutionary organization activity, as the MST.

**Keywords:** Education's field; social movements; labor and education.

**Resumen:** El artículo presenta un análisis que tuvo como objetivo identificar los fundamentos en que se sustene la educación rural. Tuvo por empiria la Colección de Libros "Por uma Educação do Campo" y las políticas educacionales brasileñas, y intentó demostrar cómo la relación entre la educación y la realidad actual han marcado el desarrollo de la educación rural, teórica y prácticamente. Se identificó que hay opciones teóricas utilizadas para la formulación de la educación rural que interdictan la posibilidad de dar inteligibilidad a las relaciones concretas de producción de la educación y su relación con una estrategia anticapitalista, y que las posibilidades de esencia están en las experiencias y la actividad de una organización revolucionaria, como es el MST.

**Palabras-clave:** Educación rural; movimientos sociales; trabajo y educación.

#### *Introdução*

O presente artigo, fruto de um projeto de pesquisa matricial, apresenta uma análise que buscou identificar os fundamentos da concepção educacional que sustenta a educação do campo, explicitando a que projeto histórico suas formulações se aportam. Partiu da realidade concreta da produção da vida no campo na atualidade, especialmente buscando identificar as relações entre trabalho e educação, tendo por objetivo verificar como as relações entre educação e realidade atual têm marcado o desenvolvimento

teórico-prático da educação do campo.

Buscamos, também, verificar como a concepção de educação do campo tem se desenvolvido em sua materialidade histórica, e quais seus nexos e relações com as políticas educacionais e com um projeto histórico, especialmente através dos projetos em implementação via política pública e via política de governos.

Partimos do pressuposto que o que determina em última instância a situação educacional, o desenvolvimento de concepções e da teoria, é o modo como os homens produzem sua vida sob o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção a ele correspondentes. Assim, delimitamos como questão norteadora: como a materialidade das relações sociais no campo brasileiro na atualidade inscreve limites e possibilidades para a educação do campo em seu desenvolvimento teórico-prático?

Como hipótese indicamos que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interditam a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação, e que a possibilidade de sua articulação à uma estratégia de superação do capital está nas experiências e na atividade de uma organização revolucionária, como o MST.

Para a realização do estudo, adotamos o materialismo histórico dialético como fundamento, por concordar com Frigotto (1997) que o demarca como concepção de mundo, como método que permite a apreensão radical da realidade e enquanto práxis, que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica.

Buscamos verificar também nas políticas de Estado e de governo em geral, e em especial para a educação do campo, em implementação via Ministério da Educação e Ministério de Desenvolvimento Agrário<sup>2</sup> como emanam influências na materialização via políticas públicas de uma dada direção à educação, e a produção do conhecimento acerca da temática. Para este segundo aspecto, da produção do conhecimento, visto a grande profusão de trabalhos acadêmicos que abordam a temática, utilizamos os Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo”. Além deles, cotejamos com alguns artigos e textos cujos autores sintetizam as tendências gerais do desenvolvimento da educação do campo, uns por sua inserção como formuladores e gestores de políticas públicas, outros como lideranças dos movimentos de luta social.

Os Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo são a síntese do ideário que está na base da educação do campo, e este foi o critério por nós utilizado para delimitá-los como o material empírico para a realização deste estudo. Não analisamos os materiais próprios do MST por considerar, conforme indica D’Agostini (2009, p. 122), que ainda que a educação deste Movimento tenha influências recíprocas com a educação do campo, ambas não são idênticas, pois a “educação do campo está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano do campo e seus sujeitos. Já a educação do MST é fundamentalmente uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra”.

### *Desenvolvimento*

Ao nos referirmos à educação do campo, além de reconhecermos sua particularidade em relação à educação, temos que o que fundamentalmente expressa nela esta particularidade são as especificidades das relações e dos processos de trabalho do campo. Assim é que Caldart (2009) também compreende a especificidade da educação do campo.

Porém, além de verificar o que confere a especificidade da educação do campo, buscamos identificar que concepção de educação está em sua base e, portanto, como tem expressado pela produção do conhecimento e também por sua práxis objetiva as concepções de homem e de mundo.

Dentre os autores da Coleção de Cadernos Por uma Educação do Campo, Caldart é quem apresenta a preocupação em definir de forma mais explícita os conceitos com que trabalha e as concepções em que se fundamenta.

Caldart (2008a, p.67), analisando o percurso num “balanço projetivo”, indica uma série de elementos que em sua análise devem ser considerados sobre a origem da educação do campo, para posteriormente buscar responder a questão: “O que é educação para a Educação do campo?” (Idem, p.76). Imediatamente após colocar o enunciado em forma de pergunta, Caldart (*loc. cit.*) realiza uma alteração na questão, ao formulá-la de outra forma: “qual a concepção de educação que a constitui ou que emerge/é exigida pela materialidade de origem e pelo movimento atual da realidade a que a Educação do Campo se refere?”. A autora alerta que “não se trata de discutir ‘filiação teórica’, ou que autores ‘seguimos’. A questão é mais profunda, e diz respeito à relação entre teoria e prática.”(Ibidem). Em nossa compreensão, pode não se tratar *somente* de discutir a filiação teórica e que autores seguimos, mas com absoluta certeza trata-se *também* disso, a menos que a teoria e os autores que a sistematizam sejam tomados de forma dissociada da práxis social, ou seja, que a relação entre teoria e prática, a qual a autora busca dar destaque, seja de independência absoluta ou de identidade absoluta.

Segue a autora com uma sutil mudança de eixo da questão acerca do que seria educação para a educação do campo, e mantendo a coerência com o anúncio anterior de que a educação do campo teria surgido como crítica à educação realmente existente, lança o desafio de verificar “até que ponto a Educação do Campo representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica?” Para Caldart (2008a, p.77), estas questões passam “pela reflexão sobre que interrogações a Educação do Campo traz às políticas educacionais e às teorias pedagógicas presentes em nosso tempo.” E sobre o lugar que ocupa nos projetos educativos dos movimentos sociais que protagonizaram as lutas que lhe deram origem.

Como indicações de respostas possíveis às questões, a autora irá elencar alguns pontos (quatro) “que estão a indicar tensões ou já contradições importantes, de cujo movimento depende exatamente a concepção de educação...” (*loc. cit.*).

No primeiro, diz que “na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele” (*loc. cit.*) Indica que o debate sobre o campo e o trabalho no campo é fundamental, pois traz consigo a discussão sobre a cultura, vinculada às relações

sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Para a autora, “isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho.” (*loc. cit.*). Destaca ainda que isso aproxima e faz herdeiros de uma “tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista” (*loc. cit.*).

No segundo ponto destaca que “as lutas e os debates da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, ou nos processos de escolarização”, mas essa centralidade da escola é tensionada pela materialidade de origem e por seus vínculos com uma “teoria pedagógica emancipatória”. (*Ibidem*, p.79)

Destaca, ainda, nesse segundo ponto, que a escola é um direito de todos, e que não se trata de negá-la, mas de “olhá-la em perspectiva”, pois tirar o foco da escola hoje pode perder um dos sentidos das lutas sociais que estão na origem da educação do campo. E no campo das lutas por políticas públicas de educação, a escola sempre foi e continua sendo importante reivindicação.

Do ponto de vista da teoria pedagógica (que ainda não pode ser o mesmo da política pública) descentrar-se da escola é condição para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória. (Caldart, 2008a, p.81)

Afirma ainda que a materialidade de origem da Educação do Campo “está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo.” (*loc. cit.*)

No terceiro ponto, destaca que a Educação do Campo “tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento” (*Ibidem*, p.82) e projeta esta centralidade a partir da compreensão de que o conhecimento tem importância estratégica para se pensar num projeto de desenvolvimento do campo com alternativas populares. Assim, pelos sujeitos que a Educação do Campo coloca em tela e por sua realidade, questiona-se que conhecimentos acessar, por quem são produzidos e a quem/que interesses servem, enfim, os vínculos do conhecimento com a ética, política, etc. Para manter-se fiel aos movimentos sociais de sua constituição, articula a luta pelo acesso universal ao conhecimento ao reconhecimento de seus sujeitos também como produtores legítimos de conhecimentos, cultura, educação. Isso tensiona a visão dominante, mas pode também levar à armadilha liberal da centralidade da instrução nas práticas educacionais e do cognitivismo. Portanto, não pode deixar de criticar a tendência de colocar no centro do debate pedagógico a questão da instrução tirando a centralidade do trabalho.

Por fim, no quarto ponto, Caldart (2008a, p.84) diz que a “Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado.” E se os sujeitos do campo são diversos, esta diversidade deve ser incorporada na reflexão político-pedagógica. Porém, alerta a autora para o necessário cuidado com a concepção dominante de pluralismo, de viés liberal, que “vê na diversidade a derrota da perspectiva de totalidade (na construção de um projeto social) e de unidade da classe trabalhadora” (*loc. cit.*). E indica que o desafio é de revalorização ou construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas, que “no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações.” (*loc. cit.*).

Ao buscarmos identificar qual é a concepção de educação em que se fundamenta a educação do campo, e tomarmos como referência os pontos indicados pela autora, vemos que a concepção de educação presente está compreendida no que Saviani (2003b) classificou de teoria crítica da educação, baseada na compreensão da educação como processo de humanização do homem pela apropriação dos elementos culturais historicamente construídos e acumulados pelo homem. Há uma aproximação com a teoria pedagógica socialista, porém, a própria autora reconhece que há ao menos a influência da Pedagogia do Oprimido de Freire (2005) e da Pedagogia do Movimento de Caldart (2004). Quanto a esta questão da influência de teorias educacionais com bases teóricas e políticas distintas, o que pode indicar uma tendência ao ecletismo, no caso específico da autora verificamos uma tentativa de subordinar a contribuição das diferentes teorias à explicação da prática educacional concreta a partir de uma teoria crítica com aproximações ao marxismo.

Porém, verificamos que a concepção de educação da autora não é a única que se pode encontrar nos materiais da Articulação Por uma Educação do Campo. Se verificamos a preocupação em realizar o movimento de subordinação das diferentes contribuições teóricas ao marxismo por Caldart (2008) – no movimento próprio do materialismo dialético, de não desprezo das demais teorias, mas da incorporação de alguns de seus resultados por subordinação – não verificamos o mesmo procedimento em outros intelectuais.

Jesus (2004) é o exemplo mais evidente de um ecletismo pós-moderno que iguala toda a produção da ciência até os nossos dias num “paradigma ocidental”, diluindo as radicais contradições, diferenças e divergências existentes nas diferentes teorias do conhecimento, como por exemplo entre o materialismo histórico dialético e o idealismo, porém, fazendo o exercício de apresentar uma multiplicidade de paradigmas que “regem a nossa vida”, e não um único. À moda de Boaventura Sousa Santos, fala em uma “transição paradigmática sem fim” (Ibidem, p.111).

Segundo a autora, o paradigma ocidental, cujo caráter é iluminista, determinista, privatista e produtivista, pode ser levado a uma situação agonizante por opções que podem ser assumidas pelos sujeitos.

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. (JESUS, 2004, p.112)

Tomando estas referências, podemos verificar que não há como identificar uma concepção educacional, senão uma miríade de concepções equivalentes desde que não fundadas na racionalidade, o que interdita a possibilidade de uma concepção coerente com o projeto histórico socialista, que está na base das formulações dos movimentos sociais confrontacionais à ordem do capital (e não estamos imputando à autora esta pretensão, já que ela não se refere a nenhum projeto histórico).

Identificamos que os principais conceitos com que a autora busca dar sustentação à

argumentação encaminham para uma compreensão pós-moderna da realidade social. Dentre estes conceitos, a transição paradigmática sem fim, a negação da racionalidade, a relação reificada entre sujeito e objeto, a negociação de territórios vividos são suficientes para demonstrar a desintegração da educação com um projeto histórico anticapitalista e sua integração às disputas nas microrrelações sociais, mantendo-se na cotidianidade. Ora, como expressão das convicções da autora, não há nenhum inconveniente nessas opções, muito pelo contrário, expressam a liberdade de pensamento e de manifestação de opiniões. Porém, ao se pensar em um projeto de futuro partindo dessa referência, e de uma concepção de educação a ela vinculado, fica interdita a possibilidade de manter coerência com um projeto histórico superador do capital, conforme já demonstrado nos estudos de Evangelista (2002), Duarte (2001; 2003) dentre outros.

Outros autores seguem caminho parecido, como Fernandes e Molina (2004). Para estes autores, estaria em construção um novo paradigma, o da Educação do Campo (p.53). Afirmam, apoiados em Thomas Kuhn, que “o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações nas realidades e nas teorias” (Ibidem, p.55), o que já denota a compreensão dos autores acerca da existência de múltiplas realidades, e não uma realidade que existe independentemente do pensamento humano ter se apropriado dela. Com isso, relativiza-se, de imediato, o existente, passando para a subjetivação do real em dependência de um conjunto de outros fatores e condições que lhe dariam sentido e significado.

Para os autores, “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.56) e “o paradigma acaba sendo co-gerador do *sentimento* de realidade.” (Ibidem, p. 58, grifo meu). Após fazer este movimento de deslocamento do real à disputa de paradigmas, passa-se a identificar os projetos societários em disputa no campo tendo como referência sua expressão no imaginário social. Podemos verificar que isso decorre exatamente por interditar a identificação dos projetos históricos em disputa e da luta das classes que a eles dão movimento e concretude, ainda que ao longo da explicação uma série de problemas realmente existentes no campo sejam elencados. Vejamos, por exemplo, na citação abaixo.

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 sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. (Ibidem, p.58)

Uma série de expressões idealistas passam a substituir as categorias do real. A noção recorrente de que os povos do campo são identificados com o “jeca tatu” (Ibidem, p. 57), com o atraso, etc., vai mascarando a luta real com o imaginário social, o que nem sempre coincide. Faz-se uma crítica ao capitalismo atual, adjetivando-o, porém sem identificar um projeto histórico superador. Por exemplo, fala-se de um “capitalismo exacerbado” (Ibidem, pp. 56-57). Poderíamos questionar, então, se em não sendo exacerbado o capitalismo pode ser o projeto societário no horizonte para os povos do campo.

Parece-nos fundamental resgatar as categorias classes social e luta de classes para dar inteligibilidade à real disputa presente no campo. Em muitos momentos, chama-se a atenção para o fato de ainda prevalecer na sociedade uma visão que considera o campo o lugar do atrasado, do inferior, do

arcaico e o urbano como espaço moderno, futurista, avançado, como caminho natural para sair do atraso e rumar para o sucesso econômico e para o progresso (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.82). Concordamos com isso, porém, não concordamos que este seja o fundamento a que tenhamos que contrapor uma educação do campo, já que essas são consequências de um projeto de desenvolvimento do campo subordinado ao capital. Este sim deve ser o fundamento a ser criticado: o capital, seu modo de vida e de produção correspondentes no atual momento histórico, pois senão perde-se a referência, por exemplo, de que no campo vivem também grandes proprietários (ainda que na maioria dos casos tenham suas residências na cidade), seus funcionários especializados, etc., que demandam um tipo de educação que não pode ser o mesmo dos trabalhadores e sem terra do campo, exatamente por suas diferenças de classe e de perspectiva histórica.

Assim, identificamos que não há apenas uma concepção de educação do campo que se enfrenta com outras concepções educacionais, como as que sustentam o ruralismo pedagógico, mas que além desse embate há distintas concepções de educação em disputa no interior da educação do campo.

Com a exceção de Caldart (2009), não encontramos referência explícita a projeto histórico nos textos, o que não implica que não estejam referenciados num. Porém, como destacado por Freitas (1987), a ausência do projeto histórico indica, na maioria das vezes, que o que se busca não são transformações profundas com a superação do capitalismo, senão que mudanças pontuais, reformas no interior do próprio sistema vigente (algo que Mészáros (2006) explicitou ser impossível).

Por isso, acreditamos ser importante verificar como a disputa teórica está sendo influenciada/influenciada o debate educacional no campo articulado a uma visão de mundo e de projeto histórico expressos no campo conceitual, e que direcionam e determinam a estratégia e a tática dos homens e seus coletivos políticos na luta de classes.

Conforme vimos, a síntese realizada por Caldart (2008a) indica que há um movimento contraditório no interior do *campo* da educação do campo, em que ao mesmo tempo que os movimentos de lutas sociais que estão na origem de sua constituição histórica buscam sistematizar suas experiências educativas, outros sujeitos coletivos buscam apropriar-se do conceito para subordiná-lo a um projeto antagônico ao de tais movimentos originários.

Porém, ao se desenvolver o campo teórico-conceitual em relações sociais entre classes com interesses antagônicos, ou até entre grupos sociais distintos dentro da mesma classe, que estão em constante luta política, também esse campo faz parte de disputas, exatamente porque é produto de tais relações sociais antagônicas. Se por um lado os movimentos sociais buscam demonstrar sua visão de mundo a partir da sistematização teórica de suas experiências, por outro as relações sociais concretas exigem que a burguesia controle os processos de formação da consciência social como estratégia de manutenção de sua dominação e, portanto, irá constantemente buscar a subordinação do conhecimento das classes antagônicas, ou sua desqualificação.

Este fato faz com que nos textos mais recentes, Caldart (2009, 2009a) recorra constantemente à indicação de uma “concepção originária da Educação do Campo” para buscar diferenciar-se da profusão

de definições díspares acerca do conceito, inclusive com as investidas, sobretudo de governos, para reinserir projetos educacionais no campo com a visão da educação rural a partir do conceito de educação do campo – que neste caso é usado como um verdadeiro Cavalo de Troia.

Além do deslocamento teórico realizado no interior da educação do campo em decorrência das teorias idealistas, há também outro processo a elas vinculado que demonstra que ao não definir claramente projeto histórico e concepção de educação, outros elementos idealistas vão dando corpo a uma falsa interpretação da realidade, que é o caso da teorização a partir da referência das políticas públicas e do Estado. Identificamos que há uma intensificação da produção dos textos presentes nos materiais da Educação do Campo, ao longo dos anos, exatamente partindo da referência das políticas, fato justificado pelas táticas traçadas no período e também pela presença de muitos dos autores na gestão de políticas do Estado.

Portanto, ao tratarmos da proposição da educação do campo, assim como proposições para a educação em geral, verificamos que as categorias centrais que servem de fundamento à tal proposição não são escolhas aleatórias de um discurso desmaterializado, mas pelo contrário, indicam a concretude do projeto histórico em que se sustentam os teóricos e teorias.

Verificamos, com isso, que ao privilegiar nos textos uma série de conceitos que não explicam as práticas educativas do campo a partir de sua materialidade, a educação do campo tem sido aprisionada em uma repetição que remete “aos saberes”, “à identidade”, aos sujeitos despidos de suas relações sociais.

As implicações do movimento teórico desenvolvido são diversas. Dentre elas, verifica-se que ao indicar proposições, em geral o faz pelas perspectivas reacionárias dos organismos internacionais, como no caso do aprender a aprender (Caderno 1 – Por uma educação básica do campo, p. 67), ou encaminha para perspectivas subjetivistas (com a ideia do *empoderamento* dos sujeitos do campo), ou ainda pelas perspectivas pragmáticas – que não reconhecem a necessidade da teoria, ou no mínimo a limitam a um papel periférico, e que buscam no cotidiano a saída para todos os desafios colocados à prática educativa. Como exemplo, podemos destacar a pedagogia do fazer (ARROYO, 1999).

O outro foco, porém, segundo o que temos acompanhado, é o de encaminhar a resolução dos problemas para o Estado. A luta por políticas públicas que garantam educação, saúde, terra, trabalho, etc., sempre foi elemento imprescindível das lutas sociais. De sua efetivação há condicionamentos no próprio processo de configuração da consciência de classe. Porém, nunca é demais lembrar que o Estado, por ser instrumento de dominação de uma classe sobre as demais, desenvolve sua ação fortemente direcionada para a internalização dos valores necessários à reprodução das condições de dominação da classe no poder, ainda que de maneira contraditória.

No que se refere à educação do campo, podemos verificar que nos últimos 20 anos há uma forte pressão dos movimentos de lutas sociais do campo que dentre outras reivindicações, irá pressionar fortemente o Estado para garantir a efetivação da educação para a classe trabalhadora do campo.

Inicialmente, esta pressão se dá, sobretudo, pelo MST, que mesmo em condições extremamente adversas consegue inserir na pauta política nacional o debate do campo, o que somente se efetivará pela



relevância de sua organização revolucionária, suas formas de luta e a inserção objetiva no confronto aos pilares que sustentam o sociometabolismo do capital. É este Movimento que será o grande impulsionador da construção de um movimento mais amplo de pressão por políticas públicas de educação para o campo, constituindo o que ficará conhecido como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Inicialmente planejado como ação estratégica para ampliar a pressão para a efetivação das políticas públicas, buscando uma articulação política com organismos do Estado (como as Universidades) e organismos internacionais do próprio capital (UNESCO e UNICEF) e organizações sociais que historicamente se relacionam também com a população pobre do campo (CNBB), este Movimento por uma Educação do Campo irá assumir um caráter de aglutinador do debate político e acadêmico acerca da educação no campo. Esse movimento, que originou uma nova conceituação, de Educação do Campo, influenciou fortemente no debate também no interior do próprio MST.

Na relação de ampliação do arco de articulação política, haverá uma forte inclinação de encaminhar o debate sobre a busca de possibilidades de educação para o interior do Estado. Vendramini (2008, p.05) destaca

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

Ao mesmo tempo em que há um avanço na conquista de políticas públicas, há indícios de que há um estancamento no rico processo de renovação do debate teórico pedagógico numa perspectiva de se pensar uma educação de classe, em desenvolvimento nos movimentos de luta social, marcadamente no MST. Destas duas questões – políticas públicas e desenvolvimento teórico – decorre a necessidade de identificar a tendência indicada no movimento destas particularidades com o movimento mais geral das lutas sociais.

Quanto às políticas públicas, sem dúvida, a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é o marco central que dará sustentação aos debates e conquistas subsequentes em relação à educação do campo. Em grande medida conquista da capacidade de pressão do MST sobre o Estado, o PRONERA ainda é o mais abrangente dos programas de governos que atende à educação do campo. Posterior à sua efetivação, uma série de iniciativas para sua extinção vem sendo ensaiadas pelos sucessivos governos, porém pela forte articulação dos movimentos de lutas com a organização de grande contingente do campo, ainda que com restrições, o programa se mantém.

Muitos intelectuais têm indicado que esse movimento interno do Estado direciona-se para garantir o cumprimento dos direitos dos povos do campo à educação. Em nossa análise, porém, indicamos que este é um processo que necessita ser apreendido em seu conjunto de mediações, o que inclui outros aspectos ausentes na análise anteriormente citada. Parece-nos que o que se evidencia, também, é um movimento do Estado para a desmobilização dos trabalhadores, através da cooptação via programas de governo e efetivação de políticas de Estado reacionárias. A única política relacionada diretamente à Educação do Campo que efetivamente está articulada organicamente à estrutura do Estado

brasileiro é o encaminhamento desta ao interior do FUNDEB<sup>3</sup>. Todas as demais ações são políticas dos governos, sem nenhuma perspectiva de permanência a não ser pelo interesse conjuntural dos governos e pela capacidade de pressão das organizações de classe – e não somente da classe trabalhadora, diga-se de passagem.

Assim como as políticas públicas tem forte papel condicionador no conjunto das relações sociais, ainda que elas próprias determinadas pelo modo de produção e pelas relações entre as classes sociais (luta de classe), ao interferirem sobre a realidade elas tem um importante apelo aos intelectuais (não somente aos intelectuais orgânicos da classe dominante), influenciando fortemente a produção do conhecimento. O principal componente deste “apelo” é o direcionamento da produção científica vinculada às próprias instâncias do Estado via financiamento seletivo. Um segundo elemento é pela incorporação de intelectuais e dirigentes políticos dos movimentos de luta social na gerência do aparato estatal. Outro importante elemento, mais mediado, é pela ação de certas políticas junto aos contingentes populacionais que compõe a base dos coletivos políticos que contestam o sistema sociometabólico atual, confundindo o sentido das ações no conjunto contraditório e imediato da cotidianidade (HELLER, 2008). No campo da educação, este último processo fica evidenciado, também, no caso da educação do campo.

Nos últimos anos houve uma importante distinção conceitual entre educação do campo e educação rural, com o intuito de demarcar concepções de homem, de mundo, de educação que se opõe por sua ligação de classe. Essa nova conceituação acaba por indicar os vínculos políticos da produção do conhecimento, e encaminha o debate acadêmico-científico para o campo das disputas que se relacionam, em última instância, a um dado projeto histórico.

Porém, ao analisarmos a produção do conhecimento sobre educação do campo, evidencia-se que longe de ajudar a demonstrar os vínculos materiais reais do conhecimento nas disputas que se travam nas lutas sociais, há um obscurecimento das relações reais em que homens e mulheres produzem sua existência, em relações estranhadas e alienadas.

### *Considerações finais*

Em decorrência da relevância social e da centralidade que a educação do campo tem assumido no debate e na prática educacional no interior dos principais movimentos de lutas sociais confrontacionais à ordem do capital, buscamos identificar as tendências em seu desenvolvimento, para buscar elementos que contribuam com o avanço de tais lutas sociais.

Reconhecemos que a existência da educação do campo decorreu da atividade educacional e das lutas sociais do MST, bem como da capacidade de articulação deste movimento social confrontacional com outros sujeitos políticos coletivos. Porém, se a origem da educação do campo tem sua materialidade expressa nas lutas sociais, não significa que a materialidade atual em que se desenvolve a educação do campo permaneça a mesma.

No momento atual os governos emanam um discurso complacente que promete melhoria das condições gerais de vida, e com isso obtém o consentimento de parte significativa dos sujeitos coletivos

que impulsionam as lutas sociais por transformações sociais. Mas na política pública e na reconfiguração do Estado que de fato o governo realiza, reforça o potencial destrutivo do capital, dando-lhe amplo espaço para gerar a barbárie de forma legal e sob sua proteção. Com isso, encarcera as disputas na institucionalidade, encaminhando as soluções para o interior do Estado. Nesse movimento vai impondo limites às lutas sociais, mantendo-as sob a tutela dos interesses do capital, que o comanda. Esse processo é ampliado pela retomada da articulação e da influência de setores da extrema-direita e da direita, que no campo articulam-se em organizações com inserção na política do Estado, como é o caso da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, cuja presidenta atual é também senadora da República. O desenvolvimento das explicações desse processo também vão sendo emaranhados nesse processo, com influências no desenvolvimento da teoria.

No caso da educação do campo, o atendimento via políticas públicas é praticamente restrito a programas de governo, sem perspectiva de continuidade, na forma de projetos periódicos. Os dados das políticas públicas demonstraram que não há intenção do governo de articular um projeto educacional que vise atacar de fato os problemas educacionais do campo, mantendo o projeto educacional atrelado ao projeto de desenvolvimento dominante no campo hoje, a saber, o avanço do capital sobre a agricultura.

Pode-se perceber que se houve conquistas importantes, estas foram garantidas pelas mobilizações dos trabalhadores, e não pela via da política institucional. Prova disso são os recorrentes cortes no orçamento dos principais programas do governo, que somente é recomposto nos momentos de enfrentamento pelas lutas sociais, sobretudo do MST.

Além desse movimento da luta de classes pela garantia de políticas públicas para o atendimento de suas necessidades, verifica-se outro no processo de elaboração teórica acerca das experiências educativas dos movimentos de luta social do campo, que estão na origem da educação do campo. Ao nos debruçarmos sobre este, verificamos que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interditam a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação e de sua articulação à uma estratégia de superação do capital. Em muitos momentos as táticas da luta política passam a ser tomadas como horizonte histórico, como estratégia maior, como é no caso da construção de frentes ampliadas.

Na análise dos textos que serviram/servem de referência na produção da educação do campo, presentes nos Cadernos da Coleção por uma Educação do Campo há indícios de que o movimento do real que esteve na base da criação da educação do campo foi sendo secundarizado, a saber, as atividades educativas dos movimentos sociais confrontacionais à ordem do capital, principalmente o MST. O que passa a servir de referência à produção teórico-prática da educação do campo são as disputas postas na política, o que trouxe limites para seu desenvolvimento, em muitos casos abandonando a perspectiva de superação radical do capital, pela referência do projeto histórico socialista, e incorporando em seu lugar a disputa política institucional e a busca de melhorias dentro da ordem social existente.

Concluímos que as possibilidades de essência para articular o projeto educacional dos povos do campo a uma estratégia de superação do capital, e para que a educação do campo contribua com isso, está

em romper com as ilusões de que a superação dos problemas pode ocorrer via conciliação no interior da sociedade burguesa; assim, recoloca-se a necessidade de uma estratégia de superação do modo do capital organizar a vida, e os indícios mais avançados estão nos movimentos que de fato tem enfrentado os pilares do sistema sociometabólico do capital, como o MST, e dos projetos educacionais de tais movimentos, partindo da auto-organização, da autodeterminação e do rompimento com teorias idealistas que não auxiliam o processo de apreensão das relações sociais e da realidade como estas realmente são.

### *Referências*

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v.7 n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. Mimeo. Porto Alegre, 2009a.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-moderno**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, nº 27, pp. 122-140, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político de educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.)

**Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Coleção Por uma Educação do Campo, n° 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação.** Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.** Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

---

### Notas:

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2003), possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), com Sanduíche na Universidad de Pinar del Río/Cuba (2008). Email: m.titton@ufsc.br

<sup>2</sup> Os programas e políticas analisados foram os vigentes no ano de 2010 no âmbito da União: PRONERA (MDA); PACTO (MDA/MCT); PROCAMPO (MEC); PROJovem CAMPO/SABERES DA TERRA (MEC); ESCOLA ATIVA (MEC); BRASIL ALFABETIZADO (MEC); DIRETRIZES OPERACIONAIS – CNE/CEB N 1 DE 03-04-2002; FUNDEB (MEC).

<sup>3</sup> Podemos incluir também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, lembrando, porém, que por seu caráter, sua criação não representa obrigatoriedade de aplicação pelos diferentes entes federados, portanto, não representam de fato mudanças estruturantes, o que não retira a grande importância de sua aprovação por pressão e articulação dos movimentos sociais.

Recebido em: 17/09/2012

Publicado em: 05/2013