

MODOS DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Matheus Fernando Mohr - UFSC¹

Naira Estela Roesler Mohr - UFFS²

Resumo

Este trabalho tem como intenção apresentar e refletir sobre a “Educação do Campo” no Brasil. Esta temática assume maior visibilidade nos últimos anos e a complexidade do cenário agrário faz emergir cada vez mais novas questões e desdobramentos. Assim, como escolha para análise, pretendemos recuperar elementos históricos da questão agrária e das políticas educacionais, para então situar o momento atual, apresentando dilemas e contradições vivenciados pelos povos do campo e os desafios para a construção de uma proposta de educação que possa contrapor-se ao modelo hegemônico de campo, onde o capital se sobrepõe à vida.

Palavras-chave: Questão Agrária, Política Educacional, Educação do Campo.

Introdução

No Brasil muito se tem falado de “Educação do Campo”, particularmente nos últimos 15 anos. Hoje mais do que nunca a Educação do Campo é território em disputa. Há desde aqueles que não vêem sentido nesta luta específica, como também existe uma diversidade de instituições públicas e privadas que se apresentam enquanto fortalecedoras e protagonistas desta bandeira, influenciando sobremaneira o campo e o conjunto da sociedade em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Este trabalho tem como pretensão, observar a imbricada relação entre modo de produção e as políticas educacionais, para assim refletir e problematizar em torno do “sentido” que assume um projeto de Educação do Campo no atual momento histórico.

Modos de Produção e Educação do Campo – Processos articulados

Segundo Stédile (2005) a evolução da questão agrária no Brasil pode ser dividida em períodos, que se entrecruzam. O primeiro período, cuja organização convencionou-se chamar

1 Licenciado em Ciências Agrícolas(UNOESC/Chapecó-SC). Especialista em Educação do Campo(UnB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias da UFSC, bolsista CAPES.

2 Licenciada em Educação Física (UFSC). Mestre em Educação(UFSC). Professora da UFFS - Campus Erechim

RS.

de “comunismo primitivo”, vai dos primórdios da humanidade, até o ano de 1500. Nesta forma as tribos eram nômades, pois trocavam de lugar constantemente, de modo a suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, não havendo propriedade privada da terra.

Com a chegada dos europeus, entre 1500 e 1888 evidencia-se uma nova fase caracterizada como a entrada do capitalismo e o acúmulo de capital através da exploração do trabalho, pela produção de diferentes mercadorias e a consequente extração de lucro. Este modelo de desenvolvimento ficou conhecido como “agroexportador”, por atender as necessidades econômicas da Europa, preponderantemente. As unidades produtivas, segundo Gorender (1978) em sua obra “O Escravidão Colonial, se caracterizavam pela monocultura e pelas grandes extensões territoriais”. A terra era monopólio da Coroa Portuguesa, não havendo propriedade sob a mesma, apenas concessão de uso de direito hereditário para os capitalistas investirem. Utilizava-se mão-de-obra escravizada e um relativo desenvolvimento das forças produtivas, com alta tecnologia, se compararmos à metrópole portuguesa e da Europa. Entretanto, do ponto de vista social, podemos afirmar que predominou neste contexto um ambiente de atraso, cujo sinal claro são os altos índices de analfabetismo. Conforme indicam estudos pouco se pode falar das iniciativas escolares em termos de educação rural durante o longo período colonial e imperial (CALAZANS,1993).

Entre 1850 e 1930, ocorre a crise e transição do modelo agroexportador, por diferentes motivos dentre os quais: a compreensão de que pagar salários seria mais barato do que manter o regime escravo; a proibição do tráfico negreiro com vistas a fortalecer e expandir a Revolução Industrial; pressão da sociedade orientada pela Revolução Francesa e seus ideais éticos e humanistas; urbanização tímida, mas crescente, que necessitava de produção interna de alimentos, já que a maior parte destes era importada; forte adesão popular pela “proclamação da república”. É nesta conjuntura que se promulga, em 1850, a Lei 601 - Lei de Terras, estabelecendo a propriedade privada da mesma, e em seguida o fim do trabalho escravizado e o início do trabalho agrícola assalariado. Também é este o período de começo da formação da classe camponesa, composta pelos libertos, imigrantes pobres vindos da Europa, os sertanejos e o proletariado rural.

Este terceiro modelo ficou conhecido como “nacional-desenvolvimentista dependente”, onde é possível verificar uma série de alianças com o capital estrangeiro, subordinando a agricultura à indústria. De modo geral, o Brasil exportava alimentos com a finalidade de custear as despesas dos investimentos aqui realizados, priorizando desta maneira a produção em larga escala advinda do latifúndio.

De 1930 a 1950 há uma intensificação no uso de máquinas agrícolas/mecanização

motorizada, adubos e fertilizantes, que propiciam um aumento significativo da produtividade do trabalho agrícola, pelo encurtamento do tempo necessário para o preparo das áreas de lavoura e pecuária. A partir de 1950 ocorre um incremento no uso de agrotóxicos e sementes padronizadas, além de uma crescente transformação dos alimentos nas agroindústrias e aumento na produtividade.

No plano educacional, proliferam ideias que vão configurar um movimento conhecido como “Ruralismo Pedagógico”. Considerado o primeiro movimento educacional voltado ao meio rural, era, grosso modo, composto por propostas e ações que tinham como principal finalidade aumentar a produção agrícola, além de conter os movimentos migratórios campo-cidade que já estavam tomando força nesta época.

Embora houvesse muitos intelectuais engajados que buscavam expandir e qualificar o ensino público, sobretudo influenciados pelo movimento renovador do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, a predominância dos processos implementados tinha claras concepções populistas, pautadas em campanhas e políticas de combate ao atraso e à ideia desenvolvimentista que estava em voga. Não foram poucos os programas e projetos com financiamento internacional com a nítida intenção de atender às necessidades de expansão de mercado capitalista. Segundo Calazans, as diversas ações educacionais para o meio rural desenvolvidas neste contexto são “peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos quais sejam, inserir a economia brasileira no livre mercado, tornando as propriedades e regiões mais produtivas e ampliando seu potencial de consumo” (1993, p. 27).

Com a instauração da ditadura militar (1964 a 1985) as políticas educacionais são direcionadas explicitamente na adequação do ensino ao processo de industrialização, refletindo-se numa clara tendência iluminista liberal. Os convênios internacionais, como aqueles estabelecidos pelo MEC/USAID (Brasil e EUA, respectivamente), estimulam a adoção de técnicas de ensino focadas na aprendizagem em si mesma (tecnicismo), acompanhadas de uma desvalorização da formação geral e das áreas humanas e sociais, bem como do exercício crítico.

Na especificidade do campo, de um lado, a escola rural permaneceu relegada ao isolamento e à precariedade, com o predomínio de professores leigos, péssima infraestrutura, insuficiente e inadequado material didático. De outro, destaca-se a criação de cursos técnicos em agropecuária para atender quase que exclusivamente às demandas do capital. Conforme descreve Sobral:

Com a elevação do padrão técnico de produção, ocorrido a partir da década de 60, o sistema de produção ficou mais complexo, necessitando de um aporte maior no condicionante técnico. Ocorreu a necessidade de se aumentar a produtividade do integrado, sendo que para isso, se fez necessária a adoção de novas tecnologias na produção agropecuária. É nesse contexto que surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais. O grande capital agroindustrial, a partir de 1960, passou a contar com a formação de mão-de-obra especializada, através das Escolas Agrotécnicas Federais. Assim, o técnico em agropecuária num primeiro momento, através da assistência técnica, atuou na mediação entre agroindústria e integrado. Desta forma, a adoção de novas tecnologias por parte do pequeno produtor rural se deu pela atuação de um agente difusor, o técnico em agropecuária. (SOBRAL, 2008).

Com a reabertura democrática, segmentos populares da sociedade brasileira promovem ricos processos de reivindicação que resultam em conquistas de políticas de atendimento e expansão do ensino, tais como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei 8069/90). Entretanto, no que tange o atendimento nas áreas rurais os problemas enfrentados são maiores, com projetos de nucleação e transporte escolar promovendo um acelerado processo de extinção de unidades escolares.

O êxodo rural é bastante acentuado e ocorre um sem número de conflitos pelas ocupações de terra no campo brasileiro, intercedidas pelo Estado brasileiro, pelo menos enquanto medida de contenção social. É a partir dessas ocupações ao longo do tempo que aparece a necessidade de escolarização das crianças, jovens e adultos nas áreas de assentamento e a consequente organização pelo direito à educação.

E assim, surge no final dos anos 1990, um movimento nacional de articulação “Por uma educação básica do campo”, que além de colocar em pauta a esfera de direitos, promove um amplo debate em relação aos modelos de escolarização. Esta articulação tem como precursor o MST, mas que nos próximos anos agregará outros grupos e segmentos, resultando num despertar de interesses em torno do tema e a intensificação da pressão de diversos grupos pela implementação de políticas públicas no espaço camponês. A primeira conferência realizada em 1998, em Luziânia/GO teve como objetivo socializar e compartilhar experiências entre os diversos grupos que viviam no campo e que acabaram por meio de suas iniciativas assumindo o vazio deixado pelo Estado (KOLLING; NERY; MOLINA 1999).

Já no plano econômico é na década de noventa que se evidenciou uma crescente subordinação da agricultura ao capital financeiro internacional, alavancado pelo modelo neoliberal. Há uma concentração e centralização dos rumos da produção, controle de preços, do volume da produção e do comércio dos produtos agrícolas e a consagração do conceito de “agronegócio”. Ocorre uma crescente padronização de mercadorias e alimentos humanos e animais, as chamadas *commodities*, influenciando de forma drástica na diversidade alimentar.

Como consequência se observa o crescimento da propriedade privada sobre as sementes, os seres vivos e a água, a utilização da biotecnologia para aumentar os índices de produtividade.

Neste período acirram-se ainda mais os conflitos e as perspectivas de projetos. Que modelo de desenvolvimento do campo se pretende? Em que medida a educação pode contribuir com o fortalecimento e emancipação dos trabalhadores do campo?

Desafios da construção da Educação do Campo na perspectiva popular

Se por um lado o cenário atual do campo é adverso, com um progressivo esvaziamento populacional e empobrecimento, por outro é neste mesmo cenário que se evidenciam nos últimos anos um amplo debate e vivências protagonizadas por movimentos sociais e comunidades camponesas que resistiram. De certa forma, arrisca-se dizer que a própria construção do conceito de “Educação do Campo”, gerada no movimento contraditório, pode ser vista como uma espécie de resposta ao modo hegemônico de se pensar a sociedade. Evidencia-se certo reconhecimento desta especificidade, tanto na esfera conceitual como na proposição de ações efetivas e de reivindicação de políticas públicas de direito.

Em nível conceitual, a partir de todo debate, embora contínuo e inacabado, certamente a uma identificação com a elaboração do conjunto de autores do Dicionário da Educação do Campo, que a compreende no seguinte processo: “Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses” (Caldart, 2012, p.2).

Com esta afirmação ocorre um distanciamento das concepções e características de projetos como o Ruralismo Pedagógico, anteriormente citado. Esta força é possível, uma vez que brota justamente de pessoas engajadas no processo de lutas, sobretudo os movimentos sociais do campo.

Mas a articulação pela Educação do Campo vai além da formulação de uma proposta, atuando no cenário de lutas por políticas públicas. Por meio de mecanismos de pressão forja a materialização de ações em nível governamental. Podemos citar como produto deste esforço, a regulamentação, em 2004, das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo e a criação de uma secretaria (SECADI)³ junto ao Ministério da Educação com papel específico de “tratar” da especificidade da Educação do Campo e outros assuntos que dizem respeito à

3 *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.*

diversidade. Estas iniciativas desdobrarão na implantação de “alguns benefícios” para as escolas do campo, principalmente em termos de financiamento, como o PRONACAMPO⁴.

Outro sinal característico do reconhecimento da Educação do Campo é o interesse significativo de trabalhos acadêmicos voltados a esta temática. Evidencia-se nas instituições universitárias uma proliferação de projetos de extensão, publicações de artigos, promoção de eventos, constituições de grupos de estudos e pesquisas em uma área que durante longo período manteve-se um tanto esquecida. É importante afirmar que os movimentos sociais ao desenvolverem suas experiências pedagógicas o fazem com um embasamento teórico, principalmente de autores da corrente da Pedagogia Socialista e da Educação Popular, e vão continuamente produzindo suas matrizes teóricas e aprofundando a elaboração em torno do tema. Mas o aumento da produção universitária, com suas investigações e críticas estarão mais presentes a partir de uma trajetória já iniciada pelos grupos e movimentos populares.

Em síntese podemos afirmar que estes três elementos: formulação política e pedagógica na perspectiva dos sujeitos do campo, mudança no marco regulatório das políticas públicas e envolvimento da comunidade acadêmica científica, articulados entre si, colocam em evidência a Educação do Campo. Ou seja, uma vez assumida e reconhecida como primordial no cenário educacional, terá seu lugar garantido; consequentemente, neste momento, deveríamos estar presenciando uma retomada das escolas no campo, com conquistas quantitativas e qualitativas.

Porém, esta não é bem a paisagem que se desenha. Ao analisarmos, considerando todas as singularidades que o campo brasileiro nos apresenta, os dados absolutos do Censo-MEC-INEP, observamos que as escolas do campo continuam a desaparecer. Em 2002 havia em todo Brasil 107.432 escolas rurais, em 2011 este número declinou para 76.229. Esta diminuição de mais de 30.000 escolas na última década é ainda mais significativa se considerarmos que durante este período ocorre uma expansão da Educação Básica, ou seja, muitas escolas foram criadas.

Além disso, embora com todas as ações empreendidas, em muitos lugares o campo

4 Programa Governamental que tem como objetivo: Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC, 2013)

continua sendo visto como adaptação do urbano, como identifica Arroyo:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. (2007, p.158).

Nota-se, assim que de modo geral, as políticas públicas para a educação do campo na contemporaneidade estão ainda muito próximas das já vivenciadas políticas de “educação rural” e do “ruralismo pedagógico” do que representar algo de novo, mais progressista. Principalmente porque a formação profissional dos agricultores para que se mantenham inseridos na produção como camponeses, avança pouco, permanecendo a quase totalidade das experiências de educação do campo apenas enquanto formas de se ganhar tempo até que o êxodo rural proclamado se complete, em acordo com a uniformização e padronização fomentadas pelo modelo de desenvolvimento adotado em nosso País, centrado no agronegócio e no neoliberalismo.

No entanto, podemos observar que as práticas cotidianas refletem um conjunto de experiências que se demonstram tímidas, em relação a real capacidade de alteração do quadro situacional existente, no tocante à ausência de identidade deste nível de ensino. Compreendemos que este embate se dá no contexto da luta de classes enquanto expressão da correlação de forças que ocorre numa sociedade desigual, sendo a escola, ao mesmo tempo parte e produto deste sistema organizacional. Sobre esta função peculiar da escola, ou seja, na preparação sistemática de dirigentes e dirigidos, determinados ao trabalho intelectual e manual, respectivamente, Pistrak afirma: “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (2000, p. 29). Isto nos remete a pensar que a escola, de modo geral, tem cumprido a sua função reprodutora do sistema capitalista ao longo da história, enquanto instituição que

garante a continuidade da dominação e da exclusão social.

Daí faz-se necessário, segundo Frigotto, “entender que é possível trabalhar dentro das contradições [...] que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa” (2005, p. 26).

Conclusão

É consenso que as políticas educacionais brasileiras, historicamente, têm atendido, essencialmente, aos interesses do modelo econômico vigente em cada período.

Porém, é também verdade que algumas experiências de contraposição ao que está posto experimentam formas diferenciadas de organização, métodos e conteúdos. É, a nosso ver, necessário retomar as afinidades que fundaram o movimento de educação do campo e o protagonismo popular, a fim de que a conjuntura ultimamente verificada modifique substancialmente a educação e o conjunto da vida social dos trabalhadores do campo. Afinal, só podemos falar de um novo modelo educacional se nos orientarmos pela construção de um novo projeto societário para o campo, que se oriente por um conjunto de ações que contemplem as diversas dimensões da vida humana, como geração de renda, acesso a bens culturais, trabalho digno, lazer, igualdade de gênero e outros.

Este caráter de transitoriedade permanente acontece num ambiente de embate entre forças em movimento. É a expressão social, em vista da alteração da realidade posta enquanto pensamento único. Está em jogo manter a conformação da sociedade e da escola, tal como se encontram, ou modificá-las, substancialmente. A oscilação entre um e outro extremo, diz respeito às alterações constantes da conjuntura observada e vivida, onde os processos de avanço, estagnação ou regressão, acontecem em meio à luta social. É no respectivo acúmulo de forças em torno das possibilidades de transformação da realidade que observamos e vivenciamos mudanças estruturais no contexto da organização escolar. Entretanto, devemos compreender que neste processo, ações imediatistas que não modificam a essência são confundidas ou naturalizadas. É a corriqueira tendência em se realizarem arranjos e reformas em relação aos defeitos existentes, sistematicamente observados nos processos de organização escolar. De acordo com Mészáros:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do

capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (2005, p.27)

Ainda, segundo o autor, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (2005, p.25).

Nos últimos anos tem havido uma intensa mobilização de diversos movimentos sociais e certa sensibilização por parte dos governos em relação à Educação do Campo. É preciso, portanto, retomar e as experiências bem sucedidas no caminho de contraposição ao atual modelo de desvalorização do campo, bem como fomentar o desenvolvimento de ações que empreendam mudanças qualitativas nas comunidades, sem perder de vista a reflexão crítica ao modo de produção que estamos subordinados. Para isto, quanto maior for o aprofundamento sobre as questões e o envolvimento da coletividade neste diálogo, maiores serão as chances de construção de uma proposta mais democrática e emancipatória.

Talvez, mais do que nunca, há a necessidade de garantir legitimidade e autonomia das escolas em seu contexto, pensadas a partir do lugar em que se vive, com garantias de um corpo docente estável e autônomo, com possibilidades de formação permanente e cientes da necessidade de lutarem por boas condições de trabalho.

Também, a interiorização da educação superior, não apenas na expansão de ensino, mas com foco na pesquisa e extensão com proposições na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável e da agroecologia podem trazer resultados interessantes.

Por fim, entendemos que conforme a história já nos mostra, estas ações somente serão possíveis no contexto das lutas sociais, no tensionamento entre as forças populares e o Estado liberal/setores produtivos capitalistas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 36/2001: relatora Edla de Araújo Soares Lira. Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Processo 23001000329/2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado para o meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas/SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GORENDER, Jacob. Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro. In STEDILE João Paulo (Org.). A questão agrária hoje. POA: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

GORENDER, Jacob. *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Ática, 1978.

KOLLING, Edgar J; NERY, Israel J; MOLINA, Mônica C (Orgs). Por uma educação básica do campo. Brasília: UnB, 1999.

MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SOBRAL, Francisco J. M. Novos desafios para a educação do campo. Mimeo., 2008.

STEDILE, João Paulo (Org.). A questão agrária no Brasil – O debate tradicional: 1500 – 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.