



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

KARINA HIANE CASSOL

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA VIA POPULAR A VIA BUROCRÁTICA

LARANJEIRAS DO SUL

2018

KARINA HIANE CASSOL

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA VIA POPULAR A VIA BUROCRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção de grau em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

LARANJEIRAS DO SUL

2018

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

CASSOL, KARINA HIANE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA VIA POPULAR A VIA BUROCRÁTICA /
KARINA HIANE CASSOL. -- 2018.
56 f.

Orientador: LUIZ CARLOS DE FREITAS .
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS - LICENCIATURA , Laranjeiras do Sul, PR, 2018.

1. REFORMA AGRÁRIA . 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 3.
MOVIMENTO SOCIAL. 4. IMPERIALISMO. I. , LUIZ CARLOS DE
FREITAS, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.



KARINA HIANE CASSOL

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA VIA POPULAR À VIA BUROCRÁTICA

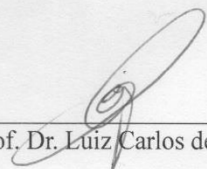
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Laranjeiras do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

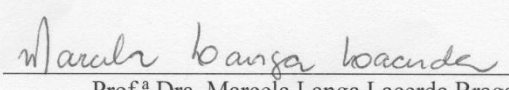
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

03 / 07 / 2018

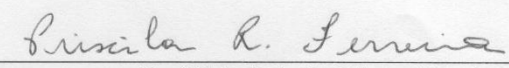
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas



Prof.ª Dra. Marcela Langa Lacerda Bragança



Prof.ª Ma. Priscila Ribeiro Ferreira

À minha mãe Cleodite O. Carvalho, exemplo de mulher, camponesa, trabalhadora e batalhadora que me proporcionou com sua honestidade e coragem inenarrável, força para seguir em frente em condições difíceis, e me tornar a pessoa que sou hoje.

Ao meu pai Valmir Cassol que perante todas as dificuldades, impostas ao homem trabalhador dessa sociedade, proporcionou a mim e a minhas irmãs o melhor que estava a seu alcance, não medindo esforços para ajudar-me em minha formação.

À minha irmã Gabriele Aparecida Cassol que, ainda muito nova, contribui de forma incentivadora na minha formação teórica e prática, com agradáveis, leves e divertidas conversas, com toda sua ingenuidade e ternura de menina.

E a todos os camponeses e operários que se organizam na luta revolucionária, para transformação do mundo. Em especial aqueles que dedicam sua vida na luta para conquistar um pedaço de terra.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Luiz Carlos de Freitas pela paciência na orientação e seu humor irreverente, acompanhado de muito incentivo e conhecimento, conhecimento este, repleto de motivação para lutar por um mundo melhor, que me possibilitou ver o antagonismo existente dentro da proposta de Educação do Campo e do Marxismo, pois sem ele não seria possível desenvolver este Trabalho de Conclusão de Curso.

À minha amiga e conselheira Rosineide Fabrício, que sempre contribuiu com minha formação, para além dos grupos de estudos da questão da mulher, sempre com seu entusiasmo espirituoso e com a garra da mulher trabalhadora que esta sociedade nos exige.

Ao professor Gracialino Dias, companheiro de caminhada ao longo do curso, que contribuiu muito com seu conhecimento inenarrável, teórico, prático, e posso dizer, que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua pessoa.

Aos meus amigos e colegas da turma Ângelo Kretã, que sempre foram fonte de aprendizado e contribuições na minha formação teórico e prática, pois graças a nossa convivência pude me transformar em uma pessoa melhor, aprendendo a respeitar a essência de cada um.

Em especial as minhas amigas, cada uma do seu jeito particular, Ana Paula Olinto e Jaqueline Ank, as quais com sua presença tornaram os dias de estudos mais leves, agradáveis, e uma constante escola da vida, convivendo com cada particularidade desses seres humanos incríveis.

Minha amiga (mais racional) de nova data Jayne Westphal, com que pude compartilhar momentos de aprendizado e conversas sábias, muitos conselhos, agradeço, toda ajuda e perspicácia, neste trabalho (formatação).

E, finalmente, a todos os estudantes, intelectuais e professores do curso que, mesmo não citados nesse escrito, direta ou indiretamente, contribuíram de forma significativa com essa pesquisa e com o compromisso de transmitir e produzir conhecimento, no intuito de esclarecer as massas de trabalhadores do campo e da cidade.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. PARA COMPREENDER O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	18
3. O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ABANDONO DA VIA POPULAR PARA A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....	30
3.1 Contexto histórico da gestação do movimento “Por uma educação do campo”	30
3.2 A constituição do projeto para institucionalizar a Educação do Campo ..	34
4. A AÇÃO DO IMPERIALISMO NA BUROCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44
4.1 O movimento “Por uma educação do campo”: de educação popular à educação estatal.....	45
4. 2 Os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo: conquista popular ou adequação ao imperialismo e seu novo modelo de produção?	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	54

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola em todos os níveis seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (KRUPSKAYA, 2017)

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidos
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!

Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!

- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

(MORAES, 1979)

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola em todos os níveis seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente. (KRUPSKAYA, 2017)

RESUMO

Esta pesquisa visa aprofundar o entendimento do contexto histórico em que se iniciou as propostas de Educação do Campo no Brasil, tendo como objetivo apontar as contradições presentes nestas propostas desde sua fundamentação teórica até seus desdobramentos políticos, especialmente depois de sua institucionalização. Igualmente importante se colocar a reflexão sobre a questão agrária e o latifúndio, maior símbolo do atraso em nosso país, impedindo o próprio desenvolvimento da Educação do Campo. Sendo assim é primordial compreender o processo de institucionalização da proposta da Educação do Campo, o que a colocou a reboque do Estado, tirando dela seu caráter de resistência e aprofundando seu caráter conservador. Partir-se-á de uma abordagem dialética da realidade, em que predominem as categorias marxistas de análise da realidade, bem como a concepção teórica de que o Estado não é neutro, mas sim o comitê de uma classe para dominar a outra – no caso do Estado brasileiro o comitê da grande burguesia e dos latifundiários para dominar a classe trabalhadora. Sendo assim, consideramos a institucionalização da Educação do Campo, tendo o Estado ditado suas diretrizes, um freio na organização geral do campesinato brasileiro e sua luta pelo acesso à terra e pelo fim do sistema latifundiário que reina em nosso país.

Palavras-chave: Reforma agrária, Educação do Campo, Movimento Social, Imperialismo.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação do Campo tem uma trajetória em nosso país, pois, antes de se chamar “do campo”, sua nomenclatura era “Rural”, ela surge com o intuito de se contrapor a educação rural, por volta anos 1980 a 1990, quando os camponeses sentem a necessidade de uma educação com mais qualidade, não somente para introduzir o conhecimento no povo, mas também porque necessitava inserir-se no mercado de trabalho urbano.

Dessa maneira emerge uma nova discussão que a educação não podia ser apenas no meio rural, mas sim do campo, feita pelos sujeitos do campo, e para eles. Pois até então muitas escolas do meio rural eram multisseriadas, que se caracterizam como escolas pequenas, com poucos alunos matriculados, isso está implícito nas escolas multisseriadas, o que dificultava muito a aprendizagem. Assim começam alguns movimentos no país para uma educação de mais qualidade para o povo do campo, este período também foi um momento de ascendentes lutas sociais as principais dela por terra, conduzindo à reflexão de que com mais povo no campo, a educação melhor deveria ser.

A Educação do Campo perpassa em um momento histórico de constantes lutas dos povos camponeses que extrapolam a questão meramente educacional. O avanço de algumas políticas públicas para o campo brasileiro, implementadas a partir dos anos de 1990, influenciará diretamente na linha teórica dos movimentos sociais. Isto fez-se necessário para que este grupo social, os assentados pudessem acessar tais políticas, principalmente financiamentos.

A própria categoria de análise de camponeses, sofre uma transformação, passando a agricultor familiar. “Essa categoria foi apropriada tanto por parte do Estado e das agências públicas de desenvolvimento, quanto pelos movimentos sociais do campo, que representam os agricultores” (OLIVEIRA, 2008, p. 178).

Na mesma direção caminha a Educação do Campo, que carece se adequar às linhas teóricas das políticas públicas para poder acessar tais políticas para a educação.

Não negamos a pressão dos movimentos sociais e sua importância para a implementação da Educação do Campo, pois esse debate surge pela necessidade dos próprios camponeses de se ter uma levante em consideração a sua realidade.

Neste contexto, é que ocorrerá, em 1994, na cidade de Belo Horizonte, MG, o 1º Encontro da Educação do Campo, organizado pelo (Movimento dos trabalhadores rurais sem terra) MST. Por outro lado não podemos deixar de ressaltar que o Estado soube como incorporar tal reivindicação sem lhe causar nenhum transtorno, enquanto representante da classe dominante burguesa-latifundiária.¹

Embora o MST, por ser o maior e mais organizado movimento camponês, tenha hegemonizado a proposta, pensamos não ser unanimidade a linha teórica que a Educação do Campo tinha em seu início. Por isso é tão pertinente analisar como se deu o processo de institucionalização da Educação do Campo fazendo com que o Estado, que não deixou de ser burguês-latifundiário, “apoiasse” esse movimento chamado Educação do Campo. Um dos principais intelectuais que militou desde o início neste Movimento já aponta a importância de sua contextualização histórica. De acordo com Arroyo (2006, p. 179) é preciso “apresentar uma leitura relacional e globalizada das bases históricas e conjunturais que influenciaram o início de uma nova postura e/ ou entendimento do Estado Brasileiro sobre o direito das populações camponesas à educação”.

Desta forma, esboçaremos nos capítulos que se seguem os aspectos constitucionais, a Educação do Campo e com que objetivos ela surge, e como ela está colocada no período histórico de seu surgimento. Também como esse modelo que ela está posta, foi o que prevaleceu, principalmente quando se trata de áreas de conhecimento, interdisciplinaridade, dessa maneira buscaremos entender como foi o processo desde o princípio da sua luta, até ela institucionalizar-se, ou seja, passar a ser regida pelas diretrizes do Estado.

Cabe aqui destacar nossa concepção de Estado, calcada na ciência política, pois esta questão é central para nossa crítica ao modelo de Educação do Campo que vamos discutir neste trabalho. Segundo Gruppi (1996, p. 25)

(...) só pode começar a existir uma visão científica do que é o Estado quando tomarmos consciência, do conteúdo de classe do Estado. E a burguesia não pode fazer isso, pois significaria denunciar que o Estado burguês - mesmo em sua forma mais democrática - é na verdade a dominação de uma minoria contra a maioria; seria admitir que essa liberdade não é a liberdade para todos; que essa igualdade é puramente formal, não real, para a maioria dos cidadãos. Eis porque a concepção de Estado da burguesia está condenada a ficar numa visão ideológica.

¹O termo “burguesa-latifundiária” será utilizado para definir a composição da classe dominante no Brasil pois, sendo este um país, cuja estrutura do latifúndio não foi alterada, desde sua colonização, não temos uma dominação genuinamente burguesa, como em países que passaram por revoluções burguesas e fizeram a Reforma Agrária. Nossa burguesia associa-se ao latifundiário e ao imperialismo.

Sendo assim pactuamos com o autor ao definir como a única teoria científica para explicar o que é o Estado a teoria marxista, pois somente esta coloca a luta de classes como motor da história e o Estado como instrumento de uma classe para dominação da outra.

Embora tenha se passado mais de um século, e diversos debates tenham sido suscitados sobre a teoria de Estado, a nosso ver nenhuma pensador melhor explicou o Estado do que Lênin, pois o mesmo, utilizando sempre a produção científica de seus antecessores, Marx e Engels, embasa sua teoria em uma prática não vivida por estes, ou seja, a Revolução Russa de 1917. Por isto reafirmamos nossa plena concordância com estes autores e utilizaremos o conceito marxista-leninista de Estado, reafirmando, junto com estes que: “(...) o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra ; é a criação de uma ‘ordem, que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes” (LÊNIN, 2010, p. 27, destaque do autor).

Pensaremos que nesta questão reside o problema central, ou seja, colocar a Educação do Campo como espaço importante para dar suporte a luta de classes (luta pela terra) ou submeter à luta pela terra à Educação do Campo. Ao entendimento dessa pesquisa a educação do campo precisa se submeter à luta pela terra, pois, sem o fim do latifúndio não haverá gente no campo e sem gente no campo não haverá Educação do Campo. Por isso a importância do resgate histórico do surgimento da Educação do Campo, percebendo a luta de classes pela qual ela ficou ofuscada a partir de sua institucionalização.

A natureza desta pesquisa se deu no âmbito da revisão bibliográfica e documental, com análise qualitativa dos dados, em que o caso sob exame é o histórico de constituição da Educação do Campo, no Brasil.

Além da referida revisão, que levará em conta o que já foi produzido ou pesquisado por outros autores, o aprofundamento teórico e prático deste trabalho se acentua em torno também das experiências significativas que ocorrem com o próprio curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo em andamento na região da Cantuquiriguaçu, mais precisamente em Laranjeiras do Sul – PR.

Para atingir nosso principal objetivo, que é o de analisar e compreender o processo histórico de construção das propostas educacionais para o campo brasileiro, a partir dos debates e proposições do Movimento Por Uma Educação do Campo, surgido no ano de 1998, apontando suas contradições, estruturamos nosso trabalho da seguinte maneira:

No capítulo 1 retratamos as origens históricas da educação brasileira e o papel do Estado neste processo. Também buscamos apresentar nesse capítulo a necessidade de expandir a educação escolar para as áreas rurais do Brasil, iniciando assim a chamada Educação Rural. No Capítulo 2 nos debruçamos sobre o problema das linhas teóricas que guiaram a Educação do Campo e o contexto político e econômico onde tais linhas foram geradas. Por fim, no terceiro e último capítulo, tecemos nossas críticas ao modelo de Educação do Campo vigente desde 2004, quando se criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e dentro de sua estrutura foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, tendo assim uma coordenação nacional, com participação da Via Campesina.

2. PARA COMPREENDER O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A nossa escola é viva porque vocês, operários, levam ela a parte melhor de vocês, aquela que o cansaço da oficina não pode enfraquecer: a vontade de se tornar melhores. (Gramsci)

O recorte da periodização da história da educação brasileira é parte dos debates teóricos inconclusos no pensamento acadêmico brasileiro. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotam-se os critérios e as definições formuladas no âmbito dos debates do HISTEDBR².

Utilizando o critério da determinação econômica da educação, em última instância, como se assume na esfera da *Pedagogia Histórico-crítica*, Lombardi (2000), amparando-se na análise de Saviani destaca três importantes trabalhos sob essa perspectiva teórica:

O livro de Maria Luísa Santos Ribeiro, **História da educação brasileira: a organização escolar**. Entende Maria Luisa que a organização escolar é um elemento da superestrutura e, portanto, determinado pela infra-estrutura, pela base econômica da sociedade. Também é o caso de Otaíza de Oliveira ROMANELLI que em sua **História da educação no Brasil** incorpora a perspectiva econômica, ao trabalhar com o conceito de “educação para o desenvolvimento”, em que as “necessidades do desenvolvimento” aparecem determinadas pela “expansão econômica”. A esses se deve acrescentar, ainda, o trabalho de Bárbara FREITAG, **Escola, estado e sociedade**, que acaba propondo uma divisão em três grandes períodos que levam em consideração a articulação dos modelos econômicos adotados no Brasil com a divisão internacional da economia. (LOMBARDI, 2000, p. 203, grifo nosso).

Como ressalta Lombardi (2000), a periodização da história da educação seria dividida em duas etapas, a primeira como “antecedentes da educação pública no Brasil”, entre 1549 e 1890; a segunda, denominada “história da escola pública propriamente dita”, entre 1890 e 1996.

A primeira etapa estaria subdividida em três períodos, a saber:

1º Período (1549-1759): Pedagogia Jesuítica. Corresponde à escola pública religiosa, com monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido em 2 (duas) fases: a. A pedagogia de Nóbrega ou, o período heróico (1549-1570); b. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *ratio studiorum* (1570-1759).

2º Período (1759-1827): Pedagogia Pombalina. É representado pelas “Aulas Régias” instituídas pelas reformas pombalinas, com coexistência entre as

²Grupo de Estudos e Pesquisas, intitulado “História, Sociedade e Educação no Brasil”, da Faculdade de Educação – UNICAMP

vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.

3º Período (1827-1890): Primeiras tentativas de organização da educação pública. Consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organização da educação como responsabilidade do poderes públicos, então representado pelo governo imperial e pelos governos provinciais (LOMBARDI, 2000, p. 204).

A segunda etapa foi subdividida igualmente em três períodos, assim explicitados:

1º. Período (1890-1931): As escolas graduadas e o ideário do Iluminismo republicano. Implantação progressiva das escolas primárias graduadas nos Estados, juntamente com a formação de professores que deu-se com a consolidação das escolas normais.

2º. Período (1931-1961): Regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador. Corresponde à regulamentação em âmbito nacional das escolas primárias, secundárias e superiores; à incorporação da pedagogia renovadora, através da reforma Francisco Campos, de seu aprofundamento pela reforma Capanema, culminando com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei no. 4.024/61. O período pode ser subdividido em duas fases: a) equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); b) Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961).

3º. Período (1961-1996): Unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola. Compreende a unificação da regulamentação da educação nacional, tendo como marco a promulgação da LDB em 1961 e a aprovação da nova LDB (Lei no. 9394/96) em 1996. Esse período, por sua vez, pode ser dividido em duas fases: a) uma marcada pela Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969); b) outra de confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, a concepção produtivista de educação (1969-1996). (LOMBARDI, 2000, p. 204-205)

Buscando orientar o desenvolvimento deste trabalho de acordo com essas definições, considera-se que o que ocorreu em 1500, em vez de “descoberta”, como definido grosseiramente pelo senso comum em relação à história do Brasil, teria sido o encontro entre as culturas dos povos europeus com os povos nativos dos continentes que passaram a se chamar Américas. Com o povo nativo tendo que se submeter de forma obrigada, ao povo europeu.

Considera-se que a relação da educação com a sociedade é, ora determinada, ora determinante; que o caráter que sofre de determinação, em última instância, é o principal, mas que a educação pode e deve assumir a dimensão determinante, exatamente se assumir a sua função principal de esclarecedora da realidade social, ou seja, uma educação comprometida com a transformação da sociedade

Essa concepção implica em analisar a educação no âmbito da totalidade social, tendo em vista que:

Uma visão de totalidade para a história da educação brasileira deve levar em consideração que não se tem uma adequada compreensão do fenômeno social particular – a educação brasileira – sem pressupor que esta é inseparável e indissociável da totalidade histórico-social – e que teórica e didaticamente se expressa no contexto econômico, social e político brasileiro. (LOMBARDI, 2000, p. 205)

Considerando a transposição do modo de produção europeu dominante em Portugal para a sua colônia, observa-se a natureza de classe transposta e, ao mesmo tempo, mutante sob o regime colonial exportado.

Verifica-se que, enquanto no país ibérico, o feudalismo era o modo de produção dominante, a conquista das “novas terras”, associada com a dominação de outros povos, teria conduzido a uma regressão histórica ao escravismo colonial.

Sob essa realidade, marcada por um tipo de colonização com o saque das riquezas e a dominação dos povos nativos, incorporada com a chegada do negro africano trazido como escravo, a educação não poderia ser de outra forma, senão pelo viés classista, ou seja, uma educação (escolar e científica) para os conquistadores que formavam a classe dominante, exploradora do povo, e outra educação (não-escolar, para a submissão) para o povo.

Os filhos da nobreza, senhores de terras, que aqui viviam, tinham professores trazidos da Europa e se quisessem continuar os estudos, eram mandados para o outro continente. A vinda da família real para o Brasil, em 1808, deu impulso à criação de algumas escolas para atender aos filhos desta classe, novamente a classe dominante. Com a “independência”, em 1822, cria-se a necessidade de formar administradores do Estado brasileiro, para que dessa forma tivesse um maior controle do território. Somente então é que a preocupação com educação passará a ocupar espaço de destaque na pauta do governo na época, inclusive a educação superior. Nesse sentido Romanelli (2003, p. 39) considera que

A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada a necessidade do país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. “A escola, representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em São Paulo e outra em Recife, ambas em 1827- passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções.

Ressalta-se que, apesar da independência anunciada pelo filho do rei de Portugal, o regime escravocrata foi mantido intacto e, dessa forma, a educação para a maioria do povo continuaria sendo o próprio trabalho compulsório a que estava

submetido.

Esse cenário, ainda permaneceu assim por muito tempo, pois a classe dominante que detinha o poder econômico, formada principalmente pelos senhores de terra, representado pelo Estado escravocrata, deu continuidade a uma educação para satisfazer e manter o seu poder econômico, político e cultural.

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores do engenho sobre uma massa de agregados escravos. Apenas aqueles cabia o direito a educação, e mesmo assim, em número restrito, portanto deveria estar excluído dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos. (ROMANELLI, 2003, p. 33).

Contava, para isso com a igreja católica, para as funções da reprodução social, não só no aspecto superestrutural da religião, mas, essencialmente, no controle da educação. Portanto, nesse sentido, a educação escolarizada seria voltada à classe dominante e dentro da classe dominante. A princípio a educação que os padres jesuítas davam, não tinha como preocupação a qualificação para o trabalho, por outro lado, era um “avanço” para a sociedade nascente. A produção não exigia, quando se tratava de mão de obra, uma escolarização, mas apenas quem administrava precisava de um conhecimento básico. Dessa maneira, o tempo foi passando e manteve-se a base da economia pelo trabalho escravo. E assim juntavam-se os interesses da classe dominante aos interesses dos jesuítas³, quando se tratava de educação. Por isto, durante muito tempo a educação jesuíta aparentava-se “neutra”, até mesmo aos olhos da coroa portuguesa.

Foi ela a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a alimentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, por fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir status. (ROMANELLI, 2003, p. 35).

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, o clero seguiu, dentro do regime monárquico, exercendo o monopólio da educação no Brasil. Atuava principalmente nas fazendas com os filhos das famílias proprietárias, e assim

³Jesuítas eram membros da Companhia de Jesus ordem secular fundada em 1540 por Inácio de Loyola, que veio para o Brasil com o objetivo de catequizar o povo nativo.

foram os continuadores da ação pedagógica feita pelos jesuítas. A aristocracia rural sempre com seu papel, assim orientado para os mesmos objetivos religiosos e literários, seguia uma mesma pedagogia, de fundamento humanista tradicional, desgarrada da realidade, pois visava reproduzir as classes dominantes.

Saviani (2005) considera que durante o regime monárquico a educação era exercida sob o caráter “antecedente da educação pública”, e, portanto, não há como se falar em educação pública. Esta, só seria admitida com o fim da monarquia e o início do regime republicano.

Durante essa fase da monarquia se desenvolvia o pequeno comércio, com os artesãos. Formava-se uma classe intermediária, formada por algumas profissões liberais, tais como jornalistas, literários, entre outros, passando a surgir um segmento que procurava educação, além dos filhos da oligarquia rural. Para Romanelli (2003):

A cultura transmitida pela escola ‘guardava, pois o timbre aristocrático’. E o guardava em função das “exatas necessidades da sociedade escravista”. Enquanto não predominavam nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios (ROMANELLI, 2003, p. 35).

Embora, a partir de 1890, com o advento do regime republicano, teria início a “história da escola pública propriamente dita”, ressalta-se que se tratou de uma república, (do latim *res publica*, como coisa pública), montada a partir de rearranjo com os senhores de terra da velha oligarquia rural, mantendo a maioria do povo excluída do acesso ao sistema de poder e do acesso à educação. Esse aspecto fica comprovado historicamente com as características da Primeira República (1889-1930), também conhecida como “República Velha” ou “República dos Coronéis” (SODRÉ, 1976, p. 299).

Há que se considerar, entretanto, que o advento do regime republicano teria levado a um grau mais avançado da autonomia educacional, tornando-a leiga, fora do controle da igreja católica, como vinha na fase histórica da monarquia.

Após o movimento político de 1930, com o rearranjo político entre as classes dominantes que levaria Getúlio Vargas à presidência da república, a educação sofre algumas reformas influenciadas pela nova situação política do país, merecendo

destaque a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.⁴

A defesa da ampliação da oferta da educação, associada à concepção pedagógica influenciada pelo pragmatismo se chocava com a velha concepção humanista tradicional que orientava a pedagogia de base positivista predominante até aquele período.

De acordo com o referido Manifesto, “toda a educação varia sempre em função de uma ‘concepção da vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade.” (p.191)

Sobre os fins da educação, o mesmo documento descreve que

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o ‘conteúdo real desse ideal’ variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (AZEVEDO, 2006, p.191)

Como a “estrutura da sociedade” brasileira é marcada pelas contradições entre as classes sociais, a educação em suas formas de organização e fins, aparece crivada pelas contradições entre as classes, como educação classista. Em outros termos, a educação aparece ao longo da sua história sempre crivada pela luta de classes. Ela mesma trava no seu interior a luta de duas linhas que se trava na sociedade na qual está inserida. Seria uma grave ingenuidade pensar em educação “neutra” num regime marcado pela exploração de uma classe por outra.

Com a expansão do capitalismo, no Brasil, sob a dominação imperialista, a classe dominante local tratou de formatar a educação para reproduzir o sistema econômico, político e cultural.

Na década de 1930 a condição de país agrário exportador dependente não estava em superação, embora novas demandas internas surgissem em face do início da Segunda Guerra Mundial. Essas demandas internas dar-se-iam em face da implantação de algumas indústrias de base e da expansão urbana após a década de 1930 até os dias atuais. Surge uma camada da pequena burguesia mais numerosa formada por intelectuais letrados, militares, comerciantes, inclusive uma pequena

⁴Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 propunha um sistema nacional de educação (para ter uma unidade no sistema de ensino).

classe operária que passa a reivindicar educação e escolas para os seus filhos, demanda mais acesa, inclusive nos meios urbanos.

Há coerência entre essa realidade e a definição dos Pioneiros em proclamar a defesa da educação pública, afirmando que o

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO, 2006, p.192)

A organização da economia e da sociedade, após a década de 1930, refletem um conjunto de crises, mudanças e alterações nas formas de organização da educação brasileira.

Embora houvesse a defesa da obrigação do Estado com a educação pública, conforme o Manifesto dos Pioneiros, o campo brasileiro seguia com a falta de escolas, e também de estruturas e dos meios de saúde pública, de transportes e de comunicação.

Seguia-se nessa situação uma herança cruel de um modelo educacional dualista, classista, excludente para a maioria do povo, que vinha desde o período escravocrata.

A dualidade do ensino educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se alguma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos da autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros (ROMANELLI, 2003, p. 42).

Vemos então que desde sua origem a educação brasileira foi concebida pela classe dominante para atuar a seu serviço. Na chamada Era Vargas, entre 1930 e 1945, a educação passou por um processo marcado por “reformas” na recomposição, estrutura e oferta dos seus sistemas. Dentre essas a da organização do ensino técnico profissionalizante, cuja finalidade era formar mão de obra especializada para atender às demandas da produção industrial em expansão.

A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e pelos movimentos políticos que protagonizou: a Revolução⁵ de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937 (ANDREOTTI, 2006, p. 1002)

A situação econômica do campo, naquele período, foi marcada pela crise do café, como decorrência da queda da bolsa de Nova Iorque, provocando instabilidade entre os segmentos das oligarquias rurais.

Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial e a promulgação da Constituição Federal de 1946, a educação brasileira seguiu os passos por conformar uma norma que estabelecesse as Diretrizes da Educação. Esta veio a ser aprovada somente em 1961 com a Lei 4.024, sendo esta a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dentro desse processo histórico ocorreria a expansão do capitalismo burocrático⁶ em nosso país, isto é, um capitalismo atrasado, determinado de fora para dentro, do imperialismo para o nosso país concebido sob a forma de semicolônia.

As categorias semicolonialidade, na relação externa, e semifeudalidade nas relações internas, oferecem a base explicativa para a compreensão do modo como o imperialismo, sobretudo estadunidense, expandiu a sua dominação sobre o nosso país a ponto de instrumentalizar e dirigir as ações do golpe militar de 1964. Trata-se de uma dominação que atravessou do domínio político, ao econômico, ao cultural.

No que diz respeito à dominação cultural, pela via da educação, diversas medidas foram impostas, como, por exemplo, o fechamento da Universidade de Brasília (UnB). Além disso, caçar, prender, exilar, torturar e matar professores, pesquisadores, educadores e democratas comprometidos com o desenvolvimento do país, tornou-se rotina. Esses fatos servem para demonstrar a relação do modelo educacional brasileiro com a dominação imperialista. Outro exemplo foi o

⁵ A nosso ver o que ocorreu em 1930 não foi uma revolução, mas uma disputa das frações da classe dominante do Brasil, hegemonicamente latifundiária. Nosso conceito de revolução filia-se à tradição marxista, segundo a qual revolução é uma transformação radical na sociedade, quando a classe dominada toma o poder, destrói a antiga organização econômica, política, social e cultural e coloca outras em seu lugar. Não foi o que ocorreu em 1930.

⁶ O capitalismo burocrático exprime a forma clássica de capitalismo implementado nos países dominados na era do imperialismo. Um capitalismo sem que tivesse havido uma revolução burguesa e, portando, mantendo subjacentes formas semifeudais na organização da economia e da sociedade (ver SOUZA, 2014, p. 65-97).

encerramento do Plano Nacional de Alfabetização, como um dos primeiros atos do gerenciamento militar pró-imperialista que mais tarde, em 1968, foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Para o ensino superior no Brasil o regime ditou a “reforma universitária”, impondo através desta, um caráter tecnicista e fragmentado para o ensino superior, pela Lei 5.540/68. Em 1971 ditou a Lei 5692/71, impondo uma educação sustentada pelo tecnicismo pedagógico na educação básica, organizada na época em 1º e 2º graus (NISKIER, 1996, p.82).

Esse é o caráter da educação pró-imperialista que os militares implantaram no Brasil. Ela visava formar um homem (do tipo máquina) para atender às demandas da produção industrial do parque das empresas transnacionais e dos monopólios imperialistas que aprofundaram a dominação do país. Por outro lado, esse mesmo modelo educacional visava formar uma espécie de homem-coisa para obedecer e submeter-se ao regime autoritário, implantado no país para servir à classe da grande burguesia⁷ e à classe dos latifundiários, serviçais do imperialismo.

É dentro desse contexto que se vai desenvolver a educação popular como uma forma de negação e afirmação. Negação do modelo pedagógico oficial, ou seja, da educação institucionalizada pelo Estado, a que Paulo Freire denominou por “pedagogia bancária”⁸, de base domesticadora e, por extensão, negação do regime político, do tipo de Estado e do/ tipo de sociedade marcada pelas contradições entre as classes e além de negação das formas mais cruéis de opressão e exploração do povo brasileiro pela burguesia, pelo latifúndio e pelo imperialismo. Afirmação da educação popular, sob os fundamentos da pedagogia libertadora foi direcionada para fortalecer a identidade das massas populares, a identidade nacional bem como a afirmação da defesa dos interesses do exercício de cidadania contra o regime fascista ditado pelo gerenciamento militar pró-imperialista.

A educação popular desenvolvida sob as diversas formas neste período se constitui em fonte, espaço e aprendizado para as definições da Educação do Campo que passa a ser desenvolvida no bojo das lutas por terra e por reforma agrária no país,

⁷ O capitalismo produziu duas novas classes: a burguesia e o proletariado, esta não possui propriedade dos meios de produção e por isto se obriga a vender sua força de trabalho àquela que possui os meios de produção. Dentro destas classes há subdivisões: no caso da burguesia temos a grande burguesia, a média burguesia e a pequena burguesia. Em países de capitalismo burocrático, como o caso brasileiro, há ainda uma classe semifeudal, que é a classe do latifundiário, que age associada à grande e média burguesia. No caso do proletariado temos o trabalhador da cidade e os camponeses. Para maiores esclarecimentos ver: SODRÉ, 1978.

⁸ Para maiores esclarecimentos sobre a Educação Bancária consultar: Freire, 2012.

a partir do final da década de 1980 e, principalmente, durante a década de 1990, até ser estatizada, no início deste século como política Estado.

Sintetiza-se este Capítulo sob a referência do método dialético, a partir do que se concebe a educação como contradição, como um fenômeno social crivado pelas contradições que marcam a sociedade do seu tempo, mesmo assim, como força do próprio referencial, concebe-se que a educação não se resume à escola, ou às formas institucionais da sua organização. Pelo contrário, ao orientar a realização desta pesquisa por esse referencial concebe-se a educação como práxis, isto é, como ação transformadora da realidade e das consciências de cada indivíduo, como força organizadora, mobilizadora e politizadora das massas.

Aportamos, desse modo o caráter teórico em que a Educação do Campo surge: a partir de uma contradição, já que inicialmente surge com um caráter classista, como um resultado da produção da classe que trabalha, e do domínio da ciência elaborada pelo proletariado.

Garantir que a Educação do Campo não se torne mais uma modalidade da educação institucionalizada pelo Estado, buscando uma sustentação classista, é o grande dever dos professores, pesquisadores e educadores comprometidos com a emancipação humana. Isso implica em travar luta dura contra a pedagogia de base pós-moderna, multiculturalista, em defesa de uma pedagogia científica, classista e popular. A pedagogia multiculturalista é aparentemente crítica, mas na essência não passa de um doutrinário idealista, de base essencialmente conservadora.

Estamos aqui entendendo a pedagogia multiculturalista como uma corrente pedagógica, vinculada a chamada era pós-moderna, que faz a negação do desenvolvimento humano pelo trabalho, atividade consciente de transformação da natureza e se sua autotransformação. Em lugar do trabalho como princípio educativo, a pedagogia multiculturalista coloca a cultura, reduzindo esta à regionalismos, crenças, tradições, comportamento moral, etc. Neste contexto, a escola assume um papel secundário, como mera reprodutora da cultura local, abandonando a universalidade do conhecimento científico.

Para nós cultura é resultado do trabalho e da história e não apenas regionalismos, crenças, tradições, comportamento moral, etc. Assim compreendida, o conhecimento científico acumulado é também produção cultural, pois este é resultado da ação humana sobre a natureza física e biológica do próprio ser humano. Conforme

sintetiza Saviani (2000, p. 37), “a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”. Este é o tipo de cultura com o qual a escola deve se preocupar, cultura geral, em bases científicas. Quanto as demais manifestações culturais devem ser respeitadas, compreendidas e, inclusive criticadas, sempre com racionalidade filosófica.

A chamada era pós-moderna, a partir da qual se sobressai o multiculturalismo, se impõe como negação da era moderna e, coincidentemente a era moderna é a era do desenvolvimento da ciência e de grandes revoluções sociais, iniciada com o iluminismo e avançando para o marxismo.

Hoje (...), enquanto alguns à direita proclamam o “fim da história”, ou o triunfo final do capitalismo, certos intelectuais de esquerda nos dizem que uma época terminou, que vivemos numa era “pós-moderna”: o “projeto do Iluminismo está morto, todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, os velhos princípios de racionalidade não valem mais, e assim por diante (WOOD, 2015, p.120).

Embora esta visão pós-moderna venha com aparência democrática, o que de fato está em jogo é a negação da ciência para as populações pobres, em especial dos países subdesenvolvidos, como o nosso caso. Ao negar a ciência nega também a especificidade da escola, que pode ser substituída por qualquer outro espaço educativo. Ao tirar a centralidade do papel da escola em transmitir o conhecimento científico, nega, aos filhos da classe trabalhadora o acesso a tal conhecimento, privando-os, de um instrumento importante no exercício da democracia, que é a democratização do conhecimento.

Como vivemos numa sociedade de classes, em que os interesses de uma se chocam com os interesses da outra, também o campo pedagógico está permeado pela luta de classes que ocorrem na sociedade e a escola é arena de disputa teórica. Portanto os fundamentos teóricos da pedagogia também se vinculam à um projeto de classe. Estamos aqui sustentando que o discurso da pós-modernidade vincula-se à um projeto político do capitalismo, negando a luta de classes e incentivando a divisão de grupos sociais (gênero, etnia, ambientalistas, etc.). Como extensão isto vai para as diretrizes curriculares das escolas, fragmentando o conhecimento científico e substituindo-o por saberes locais. O argumento é de que é preciso aproximar a escola

do mundo real daqueles que a frequentam. Sánchez (2012, p.130), ao concluir sua crítica sobre o que chama de “tendências pedagógicas hegemônicas” afirma:

Na tentativa de aproximar a escola do mundo do aluno, tentando torná-la moderna e atraente, esvazia-se a escola de todos aqueles conteúdos que deveria oferecer e que necessariamente vão além o mundo do aluno, e que é onde se encontra o sentido da escola.

No capítulo que se segue demonstraremos como a Educação do Campo, irá assumindo cada vez mais esta pedagogia, na medida em que vai cada vez mais adentrando e se adequando ao domínio do Estado. Por isso no início do capítulo faremos uma retomada história do momento político em que se encontrava o país quando se institucionaliza a Educação do Campo.

3. O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ABANDONO DA VIA POPULAR PARA A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

*Na verdade, a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer.
José de Souza Martins (O poder do atraso, 1994)*

3.1 Contexto histórico da gestação do movimento “Por uma educação do campo”

Conforme indicamos no capítulo anterior, a Educação do Campo não é criação do Estado, ou da classe social que se instalou no poder em nosso país desde a chegada dos europeus. A educação camponesa, em seu aspecto geral, não apenas escolar, é parte da vida dos camponeses, que transmitem de pai para filho a cultura camponesa (trabalho, produção, costumes, valores etc). Com a necessidade da cultura letrada, a escola passa a ser também uma exigência para todos, inclusive para o camponês. Toda a educação para a classe trabalhadora é fruto da luta de classes pelo direito ao acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, não é diferente com a questão da educação para os camponeses.

Neste sentido é que afirmamos ser a Educação do Campo, fruto da luta camponesa geral pelo acesso aos meios de manutenção da vida, como terra, trabalho e alimentação, por exemplo. Assim foi que surgiram as escolas do campo, no início chamada de educação rural. O avanço nesta discussão proporcionou diversas críticas à educação rural, levando alguns educadores a criarem escolas populares. Como vimos, o educador Paulo Freire foi precursor na prática da educação popular no campo, sua maior experiência foi com trabalhadores rurais analfabetos, proporcionando-lhes uma alfabetização politizada. Posteriormente, a partir da década de 1980, com o surgimento do (MST) e com o grande número de crianças presentes em acampamentos a espera da tão sonhada Reforma Agrária, as escolas populares voltam a ganhar centralidade no debate educacional brasileiro. Somente nos anos de 1990 é que a educação para os camponeses passa a ganhar status de modalidade de ensino.

Foi em meados dos anos 1990 que começam as primeiras discussões relacionadas com a Educação do Campo, que até esse período era chamada de educação rural. Este momento foi marcado pela organização dos movimentos sociais, em uma articulação unindo as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à

educação. Os principais protagonistas desse movimento foram os trabalhadores rurais em meio aos graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro nesse período. Até esse momento, o Estado não tinha preocupação e interesse de alfabetizar camponeses e nem de desenvolver políticas educacionais diferenciadas para o campo. O que se dava era a transposição mecânica do ensino urbano para o ensino rural. Por isso a expressão educação “do campo”, tinha como intuito a tentativa de unir o termo com o camponês, colocando em debate todo o peso social, cultural e político do homem do campo

A década de 1990 foi um período de ascensão das lutas, principalmente as camponesas reivindicando terra. Grandes tomadas de terra ocorreram principalmente no fim dessa década e, em decorrência disso, a exigência de políticas públicas ganha força e o Partido dos Trabalhadores (PT) toma para si esta tarefa se “auto afirmando” como exclusivo representante dos trabalhadores para implementar tais políticas. Apesar do programa partidário do PT não passar de um programa reformista, diversos grupos de intelectuais e militantes sociais, operários e camponeses, em seu interior, radicalizavam suas lutas. A necessidade dos trabalhadores os impulsionava para a luta direta, por isso grandes greves e ocupações de terras foram feitas nas décadas de 80 e 90, empurrando o PT para um campo mais radical.

Apesar disso, a via burocrática do Partido foi cada vez mais enquadrando seus militantes e os colocando na linha do eleitoralismo burguês. E como isto se configurou na prática? Através de um desvio teórico, tirando qualquer resquício de marxismo que viesse a existir no interior do partido e substituindo-o pelo pensamento pós-moderno em sua ala multiculturalista.

É nesse contexto que a possibilidade do PT chegar ao governo central começa a se mostrar viável. O preço a ser pago para isso, na avaliação do grupo dirigente do partido, seria romper com uma série de práticas políticas que até marcaram a história do partido, tornando o mesmo e seu candidato mais palatável, tanto aos setores empresariais, como nos grotões do país, onde os candidatos apoiados pelas oligarquias locais e nacionais sempre obtinham êxito (MELO, 2007, p. 182).

A via eleitoral passa então, cada vez mais a ganhar “principalidade” nos movimentos sociais, chegando na atualidade à exclusividade, isto é, hoje, na avaliação da maioria dos movimentos sociais, inclusive do MST, toda luta deve ser organizada com o objetivo exclusivo de eleger o candidato tal do partido tal. É nesta

via que o PT chega ao governo central em 2002, contudo ainda com uma imagem de governo popular e com amplo apoio da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, que em sua maioria, sempre foram “braços” do PT.

Esta imagem de radical do PT não condiz com os atos e alianças eleitoreiras que o mesmo praticava desde sua origem. Na realidade foram as classes dominantes, principalmente os latifundiários, em conluio com a burguesia urbana que, utilizando-se do monopólio dos meios de comunicação, construíram o mito de um PT “revolucionário” e, em decorrência, um MST também “revolucionário”. O MST é reconhecido internacionalmente como o maior e mais radical Movimento Camponês do país e um dos maiores organizados no mundo. Por conta deste reconhecimento, passa a ser também alvo de críticas e intensa perseguição política, sendo tratado como um movimento criminoso que instiga a luta armada no país. Por ser um movimento umbilicalmente vinculado ao PT, este também ganha status de “Partido Revolucionário”⁹.

Este equívoco precisaria ser desfeito com a grande burguesia e os latifundiários, daí a obrigatoriedade do acordo que Lula/PT fez com o imperialismo, materializado no documento denominado “Carta ao Povo Brasileiro”, apresentada publicamente no período pré-eleitoral no ano de 2002.

Um dos momentos mais emblemáticos desse movimento foi a apresentação por LULA da chamada Carta ao Povo Brasileiro. Este documento foi apresentado à nação em junho de 2002, no momento em que circulavam na grande mídia notícias de que a possibilidade de vitória do candidato do PT estaria deixando os “mercados nervosos” ou instáveis. Isso é um eufemismo para pressão dos setores que se locupletam com a finança mundializada. Esse nervosismo do “mercado” se manifestaria com alta do dólar e do risco país, bem como a queda da bolsa de Valores (MELO, 2007, p. 187)

Este documento, apresentado para acalmar os mercados, que temiam um desvio de esquerda no governo Lula, precisa, ao mesmo tempo, mesmo que de forma bastante genérica, uma pincelada de propostas sociais vinculadas à esquerda. Por isto aparece nele a “intenção de fazer reforma agrária”. “Da reforma agrária que assegure a paz no campo” (Partido Dos Trabalhadores, 2002, p. 2). Essa declaração que causou esperanças por parte da população pobre do país, especialmente dos

⁹Na realidade não era nada disso, basta uma breve observação nos documentos do próprio MST E do PT, bem como seus apoiadores (Igrejas, Sindicatos, Partidos Políticos defensores da ordem) e dirigentes para sabermos que a via defendida para a Reforma Agrária no Brasil era a via pacífica, por dentro da ordem burguesa-latifundiária.

camponeses sem terra, concretamente não se realizou durante todo o governo do PT (2003-2016). Como percebemos para que Lula chegasse no poder, precisou do consentimento da classe dominante burguesa-latifundiária serviçal do imperialismo. Sem sombra de dúvidas esta ajuda teria que ser recompensada de alguma forma, por isso, mesmo sendo somente um discurso, a superação do capitalismo e, principalmente a luta contra o latifúndio, teriam que ser deixados de lado. Os números confirmam nossa afirmação:

[...] nos dois mandatos de Lula os latifúndios privados que já haviam aumentado 62,8% somou-se mais 2,5%, totalizando 66,7%, ou, mais 97,9 milhões de hectares para as grandes propriedades. O outro fato importante da concentração de terra no país ocorreu com a desagregação dos dados das Estatísticas Cadastrais das terras públicas. Neste novo cadastro uma nova e surpreendente mágica concentração, o aumento substantivo do estoque das terras públicas nas Estatísticas Cadastrais de 2014. Elas somavam 68 milhões de hectares em 2003, e, em 2010 chegaram a 80 milhões de hectares. Porém, em 2014, totalizaram 159,2 milhões de hectares, ou seja, praticamente o dobro de 2010 (OLIVEIRA, 2015 p. 33).

Como vemos, a gerencia de Lula não só não fez assentamentos da reforma agrária, como possibilitou o aumento da concentração de terras nas mãos dos latifundiários. É o que chamamos de “contra reforma agrária”, destinando terras públicas, constitucionalmente terras da reforma agrária, para os latifundiários que às ocupam ilegalmente.

A reforma agrária é condição necessária para o desenvolvimento geral do país e, por sua vez, para a realização de um projeto de Educação do Campo que realmente contribua para o desenvolvimento técnico-científico-cultural dos camponeses. Não se fazendo aquela, torna-se impossível a realização desta, pois não teremos a quem educar no campo. O MST, como principal sujeito histórico que protagonizou o debate e o projeto de Educação no Campo, parece não ter percebido isto, ou, realmente nunca encarou a questão agrária como eixo estruturante de todo o sistema capitalista brasileiro e por isto impossível de fazê-la dentro da ordem. Por isto, com o passar dos anos, abandona completamente a luta pela terra e cai na luta por políticas públicas, tendo como caminho exclusivo é a via eleitoral. É neste contexto que a via da educação popular vai então sendo deixada de lado e a luta passa ser pela institucionalização da Educação do Campo como modalidade de ensino. O coroamento desta transformação se dá a partir da eleição presidencial de 2002, quando o Partido dos Trabalhadores, na pessoa do senhor Luiz Inácio Lula da Silva, assume a gerência do Estado brasileiro.

3.2 A constituição do projeto para institucionalizar a Educação do Campo

Conforme enunciamos na introdução de nosso trabalho, partimos do campo teórico materialista histórico-dialético, compreendendo a educação como determinada, em última instância, pelas leis da economia. Por isso as decisões políticas em relação ao sistema econômico tomadas pelo “novo” gerente brasileiro (Lula/PT), são decisivas para entendermos o caminho que trilhou a Educação do Campo neste período. Iniciamos, porém, pelas discussões promovidas pelos movimentos sociais que defendiam uma Educação do Campo, antes da chegada do PT à gerência do Estado brasileiro.

Foi em um evento chamado I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado no ano de 1997, na cidade de Brasília, organizado pelo MST em parceria com a UnB, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), que se iniciou a construção da proposta de Educação do Campo. Para isso criou-se um novo Movimento Social, denominado Movimento por uma educação básica do campo, posteriormente vindo a se chamar Articulação Nacional por Uma Educação do Campo.

Desde o início (...), está presente neste movimento a concepção da necessidade de uma educação supostamente específica para a população rural, como se esta tivesse que ser diferenciada da educação da população urbana, deixando transparecer que os proponentes de tal movimento consideram o “homem rural” como diferente, apartado em sua realidade do “homem (OLIVEIRA, 2008, p. 318-319)

Esta visão unilateral do homem, como homem do campo, já demonstra a fragilidade do campo teórico deste movimento. Não há aqui a concepção de classe, que nos permite compreender o homem em sua realidade concreta, mas uma concepção abstrata de homem rural, abandonando a historicidade da formação social do homem em sua relação com o modo de produção em que está inserido.

Os participantes do I ENERA, tiram como meta

(...) pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000, p. 10)

E é a com essas “discussões” que a Educação do Campo vem granjeando seu espaço e é por volta de 2002 que acontece o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, entre os dias 26 a 29 de novembro, no Centro Comunitário Athos Bulcão, no Campus da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. Houve neste evento 372 participantes de 25 Estados e representantes de várias Organizações Sociais como: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras. Houve também a participação de representantes de diversas Universidades do país, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de outros órgãos públicos federais. Sobre a IIª Conferência Nacional Munarim afirma

Pode-se dizer que essa Articulação de sujeitos tão ampla, na verdade, nunca se constituiu em força social orgânica, tais eram as diferenças internas e disputas entre seus principais componentes. De qualquer maneira, em que pese e mediadas as contradições internas, se constituíra em poderoso sujeito social no período compreendido entre o Seminário Nacional de 2002 e a IIª Conferência Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 67)

Um ano após o I ENERA, nos dias 27 a 31 de julho de 1998, ocorreu na cidade goiana de Luziânia a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, evento que contou com a participação de muitos educadores e educadoras. A partir das experiências vivenciadas tem-se a ideia de criar algo diferenciado e específico para a cultura do campo. A nosso ver este “diferenciado” e “específico”, pode ser exatamente a desvinculação da Educação do Campo da educação popular em seu caráter mais radical. As próprias organizações que participam da elaboração de tal concepção de educação, já nos fornecem elementos para nossa afirmação de que a via popular da Educação do Campo está indo para a via burocrática.

(...) notam-se, portanto, dois fatos interessantes para o entendimento do que vem a ser o “Movimento por uma Educação do Campo” no Brasil: para além do MST existe, em sua origem, a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB, além da participação de um agente do Estado burguês, o representante em última instância do capital, nas formulações das Nações Unidas – ONU/UNICEF (OLIVEIRA, 2008, p. 319)

As organizações parceiras do MST, conforme Oliveira (2008), demonstra

acima, não são neutras, mas representantes de uma linha de pensamento nada condizente com a transformação radical da sociedade.

Apesar disto e empurrado pelos educadores de base que participavam do encontro, a Conferência denunciou os problemas da educação destinados aos povos do campo, reafirmando suas lutas específicas, por políticas específicas. Assim já foi pensado em um movimento de cunho nacional, com os participantes firmando o compromisso de vincular suas práticas com o processo em construção, e lutar contra o analfabetismo.

O debate sobre a educação do campo ganhou terreno e praticamente todos os Estados da federação fizeram encontros estaduais “Por uma educação do campo”, a partir dos “novos paradigmas” propostos pelos movimentos da Via Campesina, especialmente o MST e o MPA, envolvendo secretarias municipais e estaduais de educação e os sujeitos do campo (SOUZA, 2014, p. 138).

Como podemos perceber esse projeto de Educação do Campo não foi construído a partir de uma teoria educacional que levasse em consideração a totalidade da sociedade em que se insere a educação em geral e, particularmente, a Educação do Campo. Mas buscou se adequar, dentro de uma concepção pragmática, ao que o próprio sistema capitalista permitira existir no campo brasileiro, ou seja, aderiu aos chamados “novos paradigmas” da sociedade e da educação. O que deu um aparente caráter de esquerda foi a participação de instituições como o MST, a CNBB e alguns partidos políticos, hegemonicamente o PT. Apesar disto ainda podia se perceber no interior deste movimento a presença de correntes vinculadas à educação popular, de viés classista em defesa de uma Educação do Campo que levasse em consideração a cultura camponesa, mas a elevasse ao conhecimento científico.

A mudança mais profunda ocorrerá a partir de 2004, quando a gerência do PT já estava no comando do país. Neste ano ocorreu a II Conferência Nacional de Educação do Campo agenciada pelo MST, Unesco, Unicef, CNBB, UnB, CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e MMC (Movimento de Mulheres Camponesas). Podemos perceber que nesse momento o movimento “Por uma

Educação do Campo” havia ganhado força, com o número de entidades participantes bem maiores que a conferência anterior. Delegações de 25 estados participam da II Conferência.

O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nestes cinco dias da II CNEC estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo (CNEC, 2004, p.2).

Em proposta os debates da Educação do Campo não poderiam se basear apenas na educação básica, mas sim para que os filhos dos trabalhadores tivessem acesso desde a educação infantil até o ensino superior as universidades públicas federais afirmando que o campo também precisa de profissionais qualificados.

Assim começou-se a discutir a possibilidade de um novo perfil de escola do campo: uma escola feita, pelos sujeitos do campo com sua participação, não apenas para os sujeitos do campo. E só a partir da conferência reafirma-se que a Educação do Campo deveria ser assumida como uma política pública.

A conferência entendeu que era preciso “[...] aprofundar e ampliar o direito de igualdade a partir da especificidade dos povos do campo”, compreendendo que “[...] a luta dos movimentos sociais em defesa de condições dignas de vida para a população propiciou, no âmbito do processo de redemocratização do país, significativas conquistas no ordenamento jurídico.” Dessa forma, deveria ser garantida a participação dos movimentos sociais do campo nos conselhos e outros órgãos deliberativos, por meio de eleições de gestores. Isto seria possibilitado com a “[...] criação no Congresso, de Lei complementar para regulamentar o regime de colaboração garantindo o equilíbrio da gestão pública” (SOUZA, 2014, p. 140).

Não negamos a importância da organização de uma determinada categoria de trabalhadores na defesa de seus interesses. Neste ponto afirmamos ser o “Movimento Por uma Educação do Campo” vitorioso, pois conseguiu reunir milhares de pessoas em uma pauta comum e de suma importância, que é a educação formal. Por outro lado, percebemos claramente em suas proposições a esperança em uma via institucional para que seus objetivos fossem alcançados, como, por exemplo, a crença que o Congresso Nacional aprovaria uma lei que garantisse uma educação classista para os camponeses.

Outro encontro importante foi o que ocorreu em Brasília entre os dias 19 e 21 de setembro de 2005: o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.

De acordo com Souza (2014, p. 141) o encontro foi muito polêmico devido as discussões com o compromisso da universidade para com os povos do campo e os movimentos sociais do campo. A reforma universitária do Banco Mundial/Lula foi questionada por muitos professores das universidades, porém defendida por dirigentes do MST e seus “especialistas em MST” nas universidades, gerando assim um conflituoso debate. Debates esses que vem se acirrando cada vez mais na medida que vamos percebendo como a Educação do Campo vem sendo implantada no campo.

O que talvez vá passando despercebido pelos defensores da Educação do Campo é que o multiculturalismo presente em suas teses, apesar de sua aparência democrática, objetiva tirar de cena o viés de classe provindo da educação popular. Em outras palavras, os povos do campo devem ter uma educação desvinculada da ciência desenvolvida pela humanidade, principalmente da contaminação do marxismo. Isto não está explícito, mas fica nas entre linhas, quando lemos termos do tipo: “povos do campo” ao invés de camponeses pobres, “saberes do campo”, ao invés de conhecimento científico, “novos paradigmas” ao invés de fundamentação teórica, etc.

Ainda no ano de 2005, aconteceu o II Seminário Estadual Por uma Educação do Campo, em Rondônia devido a consolidação que já tinha sido estabelecida pelo campus local da Universidade Federal de Rondônia. Como Souza (2014, p. 142) ressalta encontro também contou com a ajuda do com MST, MPA, AEFARO, PJR, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI). O encontro foi massivo, participaram dele lideranças dos movimentos, educadores do campo, e também houve uma palestra ministrada pelo professor Bernardo Mançano Fernandes da Unesp, um dos principais teóricos da Educação do Campo em nível nacional. No seminário foram denunciados os graves problemas da Educação do Campo em Rondônia:

Alto índice de crianças e jovens fora da escola, especialmente no ensino médio; Escolas de 1ª a 4ª séries sendo fechadas; Alunos sendo transportados para a cidade ou para as escolas polo em veículos precários e sem segurança; Nucleação das escolas; Inexistência de educação infantil; Falta de infraestrutura mínima nas escolas; Docentes sem habilitação para o exercício do magistério; Falta de política de valorização do magistério; Falta de financiamento diferenciado para atender às necessidades das escolas do campo; Alto índice de analfabetismo; Currículo deslocado da realidade do campo (SOUZA, 2014, p. 142).

Entretanto podemos perceber que esses são problemas estruturais do nosso sistema de ensino de forma geral e não uma prerrogativa apenas da Educação do Campo. Também é importante frisar que já se passavam quase 3 anos da gerência Lula/PT e nada havia se alterado de substancial na educação brasileira.

Outro evento importante, que vale a pena ressaltar para melhor compreendermos os caminhos e descaminhos da Educação do Campo foi o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, que ocorreu em Brasília no mês de setembro de 2005. De acordo com Oliveira, 2008, este encontro, patrocinado pelo MDA (Movimento do Desenvolvimento Agrário), PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e MEC (Ministério da Educação),

(...)contou com a participação dos mais renomados pesquisadores sobre a educação do campo no Brasil, aqueles cujas ideias servem de referência para o movimento, embora evidentemente nem todos estivessem presentes. Como um de seus objetivos era o de dar subsídios científicos à gerência do Estado Federal no que se refere a este suposto tipo de educação, as proposições dos pesquisadores servem de elemento para verificar o que este movimento tem produzido(...) (OLIVEIRA, 2008, p. 343).

Dentre os pesquisadores presentes, Bernardo Mançano Fernandes um dos principais teóricos da Educação do Campo, resalta que,

(...)educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas não como beneficiários e/ou usuários. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Não divergimos de Fernandes na sua defesa sobre desenvolvimento para o campo, tampouco da necessidade de Educação do Campo para que este desenvolvimento ocorra. Contudo o que Fernandes não diz é que este é o desenvolvimento capitalista e que as proposições que o capitalismo permite serem feitas ao Estado burguês-latifundiário serão aceitas se, e somente se estas se enquadrarem no projeto maior de sociedade defendida por este Estado. E sabemos que o Estado não mudou com a mudança de gerência em 2003. Dessa maneira percebemos que na verdade a proposta da Educação do Campo está inserida em uma realidade de valores capitalistas, com a proposta de ser engendrada neste sistema, sem nenhuma proposta mais radical de sua superação. Este é o preço que

ela deve pagar, se quiser ser aceita e institucionalizada pelo Estado.

Durante esse período o Movimento por uma Educação do Campo cresceu na produção teórica vinculada ao tema. O próprio movimento por exemplo publica suas propostas. Uma coleção de pequenos livros vai sendo lançados para subsidiar os militantes. Souza, (2014), assim expõe algumas temáticas tratadas na coleção:

O livro nº 1 da coleção consiste em um texto intitulado Por uma educação básica do campo – texto-base, elaborado por Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Cerioli e Roseli Cardart para a I Conferência. Organizado por Kolling, Nery e Molina (1999), contém as principais ideias do Movimento Por uma Educação do Campo, traz denúncias e proposições, como a da superação do preconceito de que o camponês é atrasado e de que o urbano é superior ao rural (p. 144).

O texto afirma que é preciso excluir a falsa ideia de que a escola urbana é melhor que a rural, pois o que está em jogo é a especificidade inerente às lutas dos povos do campo e seus valores, que se contrapõem à lógica capitalista. Propondo assim uma educação específica para as necessidades dos camponeses, comisso afirma-se que o campesinato está em crescimento e não corre o risco de desaparecer. No livro também é afirmada a ideia de que a agricultura capitalista não é o único meio de sobrevivência no campo, e que é papel da escola ajudar a superar essa ideia.

O livro nº 2 é intitulado: A educação básica e o movimento social do campo. Foi organizado por Bernardo Mançano Fernandes e Miguel Gonzales Arroyo e é composto de dois artigos, um de cada organizador. Fernandes (1999) discute a relação entre campo e cidade, apontando as desigualdades sociais, o preconceito urbano em relação ao camponês. Apresenta dados que confirmam que o campesinato não está em extinção e que a educação do campo com um novo projeto é fundamental para desenvolver a agricultura camponesa. Arroyo (1999) trata da importância do movimento social nos processos educativos. Afirma que há um crescente movimento social no campo que se vincula à educação dos camponeses e que, por sua própria dinâmica, este movimento é educativo. Defende a importância da luta por direitos e que a educação, sendo um desses direitos, deve ser conquistada (SOUZA, 2014, p. 147).

A ideia principal que Arroyo transmite é que a escola deve ser ligada diretamente com o trabalho, à cultura e à luta pela terra. Valorizando as matrizes culturais de cada indivíduo camponês. Dessa maneira, por si só, a escola já se ligaria a produção.

O livro nº 3 da Coleção “Por uma Educação do Campo” é de autoria de Roseli Cardart e César Benjamin (2000), um dos teóricos da corrente de intelectuais ditos de “esquerda”, aliados da Via Campesina. O ponto fundamental da proposta do Projeto Popular para o Brasil contido no texto de Benjamin (2001)

é a luta por políticas públicas, dentre elas uma política de segurança alimentar, uma política de reforma agrária (tutelada), a política agroecológica, a política agrícola (que garanta a agregação de valor à produção agrícola e sua comercialização), a política de crédito e a política de desenvolvimento da educação do campo. É uma proposta nacionalista e desenvolvimentista de reforma da sociedade brasileira, pela qual basta mudar o modelo de desenvolvimento e tudo estaria resolvido. (SOUZA, 2014, p. 148).

Como Souza evidencia os autores falam de pedagogia que foram desenvolvidas no decorrer dos anos da Educação do Campo, como Pedagogia da luta social; Pedagogia da organização coletiva; Pedagogia da terra; Pedagogia do trabalho e da produção; Pedagogia da cultura; Pedagogia da escolha; Pedagogia da história; Pedagogia da alternância;

No livro nº 4, Caldart (2004) reforça a necessidade de uma pedagogia do campo referenciada nos movimentos sociais, discutindo os traços de uma identidade da educação do campo. A premissa principal é a de que o campo é um lugar onde se criam pedagogias e se constrói um projeto político. Também o campo é lugar de construção de escola, não construção apenas física, mas de um ideal de escola, que eleve a autoestima dos sujeitos do campo. Os educadores também são sujeitos da educação do campo e devem participar das lutas sociais, precisam ser do meio do povo e ter conhecimento da realidade onde vivem (SOUZA, 2014, p. 149).

Neste livro é ressaltada a necessidade de colocar a Educação do Campo como uma política pública, ou seja, é preciso ter um projeto de educação específico, uma pedagogia específica, que garanta o direito dos camponeses à educação. Destaca também que a educação deve estar vinculada as lutas do campo, abrangendo, indígenas, quilombolas, pequenos agricultores, camponeses sem terra, meeiros, etc., haja vista ser a educação dos camponeses um direito universal e que o Estado deve assumi-la, reconhecendo os valores, a cultura e as formas de vida no campo.

Como se pode notar, ao observarmos as temáticas tratadas entre os livros 1 e 4 da coleção acima descrita, percebemos o viés pós moderno-multiculturalista presentes nas suas formulações. No livro 1 o debate central é a dicotomia campo-cidade, não aparecendo, ou apenas de forma muito tímida, a luta de classes, que não é campo x cidade, mas burguesia/latifundiários X operários/camponeses. Outra questão importante que nos ajuda a compreender as confusões teóricas da Educação do Campo é a afirmação de que a agricultura capitalista não é a única possível no campo. Embora esta possa parecer uma ideia revolucionária, no fundo, é conservadora, pois, não aponta para o socialismo como alternativa, mas para a agricultura camponesa. O que seria essa agricultura camponesa? O retorno aos

modelos feudais de produção? Isto não é esclarecido em nenhum dos livros da coleção.

No livro 2, Mançano mantém a discussão, enfatizando a dicotomia campo cidade. Por outro lado Arroyo avança ao afirmar a necessidade da ligação da Educação do Campo com as lutas do campo, com a qual estamos de pleno acordo. Por outro lado, não vincula esta luta à luta geral do proletariado, mas admite o viés multiculturalista como guia para se construir a Educação do Campo.

Os textos do livro 3, produzidos no ano de 2000, já traz claramente o perfil de uma proposta de educação que se adeque aos limites do Estado. A reforma agrária, neste texto, fica cada vez mais subordinada à políticas públicas, ou seja, a destruição do latifúndio não é mais uma questão tomada como condição necessária para o desenvolvimento geral do país, mas o conjunto de políticas públicas, tais como, agroecologia, política de crédito e Educação do Campo.

Por fim, no livro 4, produzido em 2004, já dentro do gerenciamento do PT, serão abandonados de vez a defesa e a luta por uma educação classista e assumindo a pedagogia pós-moderna/multiculturalistas, segundo a qual os sujeitos do campo devem construir uma pedagogia do campo

A Educação do Campo, então, já contaminada por esta linha, vai ganhando espaço dentro das políticas públicas do PT e seu gigantesco leque de partidos aliados. Daí a discussão iniciada pelo Movimento por uma Educação do Campo, já não está mais vinculada à educação popular, articulada com a totalidade da luta por educação universal, mas no intuito de institucionalizada, abre mão do projeto de sociedade, cuja base teórica é o socialismo.

Todas estas formulações, presentes nesta coleção de livros, são associadas à educação do MST, frisando a ideia de quem faz a escola do campo são os povos do campo. Ao abandonar o viés classista da Educação do Campo, esta ganhou muito espaço institucionalmente, pois os movimentos ocuparam cargos no MEC nos dois mandatos do governo Lula. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, dentro de sua estrutura, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, tendo assim uma coordenação nacional, com participação da Via Campesina.

Com esta abertura teórica assumida pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, este receberá o apoio de diversas organizações governamentais e não

governamentais brasileiras, bem como de organizações internacionais. Serão realizados diversas ações em conjunto, numa mistura eclética de diversos movimentos e organizações das mais variadas origens. Cabe destaque para MEC, INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), MDA, no campo nacional, e Unesco, em âmbito internacional. A questão para nós é bastante clara: o que tinha de radical precisou ser tirado da Educação do Campo para ela poder ser aceita e oficializada pelo Estado brasileiro com o consentimento dos organismos internacionais vinculados diretamente ao imperialismo.

4. A AÇÃO DO IMPERIALISMO NA BUROCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação é uma arma cujos efeitos dependem de quem detém em suas mãos e em quem ela se destina.

(Josef Stalin)

Em 2002 a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e do PT para Presidência da República representou tempos de grandes expectativas na sociedade brasileira, como já mencionado. Este foi um momento de acomodação de alguns movimentos sociais. E da mesma forma em que o debate da luta pela terra ficou de lado, após as eleições esperando que determinados candidatos fossem resolver o problema agrário do país em “apenas um canetaço”, como outrora anunciara Luís Inácio, aos poucos a bandeira da reforma agrária também vai sendo substituída pela das políticas públicas, sendo a Educação do Campo o carro chefe de tais políticas.

Enquanto a educação vai cada vez mais se descolando da luta política e social geral do campesinato e da classe trabalhadora em geral, a questão primordial para os trabalhadores do campo vai ficando em segundo plano. O governo de Luis Inácio/PT manterá a mesma política dos governos anteriores para a agricultura brasileira.

O campo continuou com altos investimentos no agronegócio e a balança comercial brasileira saltou de 24,84% em 2002 para 76,44% em 2010. Isto mostra qual o modelo de desenvolvimento econômico que prioriza a monocultura, em especial a produção de soja, milho, café para a exportação em detrimento da agricultura familiar de base camponesa e da diversidade das culturas (JESUS, 2015, p.174).

Como percebemos, essa foi uma política de investimento que percorreu todo o período da gerencia petista no Estado brasileiro. Os movimentos sociais, especialmente o MST, não fizeram a contra-partida denunciado a vinda do governo para a direita latifundiária, detentora do agronegócio. Ao contrário optaram por flexibilizar sua pauta, deixando de lado o grande projeto de assentar milhões de família, a promessa de campanha do PT, e aceitando uma ínfima parcela de recursos, em especial para a Educação do Campo. Além disto, os programas assistencialistas de bolsas do governo, mais tarde se juntando em um único programa, o Bolsa Família, foram aplaudido pelas cúpulas dos movimentos que já se encontravam em cargos

administrativos nas diversas esferas do Estado brasileiro, em especial na esfera federal.

4.1 O movimento “Por uma educação do campo”: de educação popular à educação estatal.

No que diz respeito à Educação do Campo, houve o abandono de seu debate inicial de que a mesma não deveria estar desvinculada da luta geral pela transformação social do campo brasileiro. Esta luta não pode ser travada sem um mínimo de conhecimento histórico da questão agrária de nosso país, o que não aparece mais nos documentos da Educação do Campo, como demonstramos anteriormente ao analisarmos o material básico publicado pelo Movimento Por Uma Educação do Campo.

Como ressalta Oliveira (2008, p. 321) esse movimento nunca fez uma análise mais aprofundada da real situação do campo na atualidade no país e, as vezes que tenta fazer, faz uma leitura equivocada, colocando a culpa em uma suposta “elite” e não no padrão de desenvolvimento do país, querendo culpar pessoas específicas e não os determinados grupos que elas representam. Dessa maneira, o caráter fenomênico recai em os indivíduos e grupos de “povos” que vivem no campo (indígenas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, etc.) como se esses tivessem que ter uma educação específica, o que já os exclui socialmente.

Foi o preço que aceitou pagar o “Movimento Por Uma Educação do Campo e seu principal agente propositor, o MST, para que o Estado institucionalizasse tal modalidade de educação. Foi preciso abandonar o vínculo desta com a luta de classes, assumindo o ecletismo teórico em seus fundamentos teóricos; a centralidade da reforma agrária foi substituída pela centralidade da agroecologia e, por fim, a centralidade da luta de classes foi substituída pela centralidade da via burguesa eleitoral. Mas houve algum ganho para a Educação do Campo nesse processo?

Os defensores da burocratização da Educação do Campo afirmam implacavelmente que os ganhos foram enormes. A criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e de uma série de verbas públicas investidas nesta modalidade de ensino é o que, consideram como maior conquista. Não vemos desta maneira, conforme demonstramos anteriormente, pois este dinheiro não veio sem o consentimento de organismos internacionais que

ao o emprestarem, definem também a linha teórico-política-ideológico dos cursos.

A nosso ver, a positividade desta política foi o acesso de algumas centenas de estudantes de origem camponesa pobre que não frequentariam os bancos universitários senão por estes cursos. Mas não podemos deixar de olhar também para o empobrecimento do conteúdo dos mesmos e a dificuldade para posteriormente entrarem no mercado de trabalho. E a maior contradição que encontramos na via burocrática assumida pela Educação do Campo na última década é o abandono da luta pela terra como centralidade, pois, se o eixo estrutural da Educação do Campo é formar professores vinculados ao campo, que compreendam a cultura do campo para viver e trabalhar no campo, como podem abrir mão da reforma agrária? Sendo o Brasil um país com uma base econômica latifundiária, cuja concentração de terras é uma das, senão a mais alta do mundo, não haverá gente e nem escolas no campo sem romper com este sistema. E romper com este sistema pressupõe uma organização social forte, teoricamente preparada para enfrentamentos práticos com o latifúndio. Não percebemos este compromisso nos documentos da Educação do Campo, ao contrário, encontramos uma frouxidão teórica, com base eclética, multiculturalista.

Constatamos ainda que, mesmo dentro dos limites impostos pelo Estado burguês-latifundiário serviçal do imperialismo, mesmo afrouxando a teoria e aceitando o multiculturalismo, os resultados deixam muito a desejar.

Nesse processo os trabalhadores da educação e estudantes vivem em péssimas condições de trabalho. Muito pior se encaminhou a educação do campo que não conseguiu avançar para atender as demandas dos trabalhadores, pois nem mesmo as políticas afirmativas conseguem garantir a permanência do estudante com qualidade na educação pública. O máximo que o Ministério da Educação conseguiu realizar foi a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio da política de editais. Esses cursos iniciados em 2008 foram incorporados pelo Programa Nacional de Educação no Campo – Pronacampo, já no Governo Dilma Rousseff (JESUS (2015, p.177).

Como nos alerta o autor acima, a Educação do Campo, do nível básico, não conseguiu provocar nenhuma melhoria nos índices de abandono da escola por parte dos estudantes, tampouco a qualidade de ensino sofreu qualquer transformação. Não nos causa nenhum espanto esta questão, pois, conforme assumimos no início de nosso trabalho, não entendemos a escola como ilha, isolada da sociedade e alheia à seus problemas. Ao contrário a escola, seja no campo ou na cidade, é sempre permeada por todos os problemas econômicos e sociais de seu entorno. O fracasso

da educação básica do campo, nada mais demonstra o equívoco da tese da Educação do Campo de abandonar a luta pela terra e aderir a luta pela escola. É este o contexto da aprovação dos Cursos Interdisciplinares em Educação do Campo, com currículos empobrecidos e linha teórica pós-moderna/multiculturalista.

4. 2 Os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo: conquista popular ou adequação ao imperialismo e seu novo modelo de produção?

De acordo com os intelectuais militantes do Movimento Por Uma Educação do Campo, os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo são sua maior conquista até o momento. Acreditam que esta modalidade, especialmente no que diz respeito à interdisciplinaridade, é extremamente avançado e que será o principal instrumento de luta pela conquista de uma nova realidade no campo e em toda a sociedade. Já em 2002, vislumbrava-se uma política pública com esta finalidade. É o que aponta Caldart (2002, p.36):

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

Os cursos de licenciaturas em Educação do Campo foram criados pelo decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010). A partir deste decreto, em 2012 o MEC lançou Edital nº 02 de 31/08/2012 que regulamentou e criou os Cursos Interdisciplinares em Educação do Campo.

A luta do Movimento Por Uma Educação do Campo estaria tendo aqui uma grande conquista, ao criar um curso com tamanha especificidade, voltado exclusivamente para os “sujeitos do campo”, dentro da perspectiva de “uma nova identidade de educador”. Em nosso entendimento os termos não são neutros, por isso ao utilizar termos como sujeitos e identidade, ao invés de camponeses e classe social, consciente ou inconscientemente já se está adotando uma fundamentação teórica contrária à luta de classes.

Mas este não é o maior problema, pois os desdobramentos práticos desta fundamentação teórica são onde, de fato, pode-se notar o afastamento da Educação do Campo da luta de classes presente no campo. Por isso, entender a

interdisciplinaridade é o segredo para a compreensão da burocratização e adequação da Educação do Campo aos ditames do imperialismo.

Os defensores dos Cursos Interdisciplinares em Educação do Campo, fecham os olhos para o tipo de capitalismo que temos no Brasil e como este se subordina aos interesses do imperialismo. Por isto acabam por aceitar os interesses do capital como se fossem interesses e conquistas dos trabalhadores.

A formação por áreas de conhecimento tem por intencionalidade promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente, às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere essa escola. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 243).

A interdisciplinaridade na educação escolar não é nova, pois remonta aos anos de 1970 e acompanha as transformações das formas produtivas que o capitalismo vai tomando. A crise do modelo fordista de produção, cujo operário deveria se especializar em apenas uma atividade e sua substituição pelo modelo flexível (toyotismo), exigiu também para a educação, em especial dos países semicoloniais, sua adequação à este novo modelo.

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da “*polivalência*” ou de conhecimentos que permitam a “*policognição*”. (FRIGOTTO, 1996, p. 52. Grifos do autor).

Nesta passagem Frigotto nos chama a atenção para como a polivalência, isto é, um trabalhador que se adegue à diversos tipos de trabalho, exige uma policognição, ou seja, conhecimento diverso sem a necessária profundidade em um dos campos da ciência, isto é, uma cognição interdisciplinar.

Na mesma linha que Frigotto, seguem outros autores, formulando a seguinte tese:

A interdisciplinaridade, passou a ser concebida e veiculada, desde o início da década de 1970, como um conceito apropriado e fagócita pelo mundo da produção, visando, em termos de discurso e de prática demandar da escola/universidade, um egresso cada vez mais adequado às características exigidas pelo atual mercado: flexível, maleável, adaptável, ajustável, disponível para as constantes mudanças do modo de produção vigente (BIANCHETTI, et. al., 2008, p. 178).

Esta questão, já apontada por autores renomados e comprometidos com um projeto classista para a educação brasileira, foi apontada bem antes das formulações dos currículos dos cursos interdisciplinares em Educação do Campo, o que nos permite pensar que os intelectuais que participaram da formulação destes currículos teriam condições de ter uma visão mais crítica sobre o formato interdisciplinar que os mesmos estavam sendo propostos.

Há ainda a afirmação dos defensores das Licenciaturas Interdisciplinares, por grandes áreas de conhecimento, de que seria um grande avanço em direção a superação da divisão do trabalho. Esta superação é, de fato, o grande desafio da classe trabalhadora, pois é esta, segundo Marx e Engels, a origem de toda a desigualdade entre os homens e sua organização em classes sociais. “Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados” (ENGELS, 2010, p. 2003).

Acreditam, ou ao menos afirmam acreditar, que a interdisciplinaridade se equivaleria ao que Marx e Engels chamam de omnilateralidade, ou seja, uma formação humana que levasse em consideração todas as dimensões e não apenas a dimensão de treinamento para o mercado de trabalho. Este é um grande equívoco, pois, não há na tradição dos pensadores da Educação do Campo do marxismo, qualquer vinculação da omnilateralidade com a interdisciplinaridade. Frigotto esclarece esta questão, ao apontar que não é com a flexibilização que superaremos a segmentação, mas com a superação do próprio capitalismo como um todo, assim fazendo com que a educação deixe de se subordinar às leis do mercado.

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sobre a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou *policognição* reclamada pelos modernos *homens de negócio* e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 1996b, p.31. grifos do autor).

Como vemos a formação elástica, horizontalizada, polivalente, interdisciplinar, em que o indivíduo saiba o mínimo para se adaptar ao máximo de atividades, especialmente profissionais, nada tem a ver com a omnilateralidade. O desenvolvimento pleno do ser humano só poderá se dar na totalidade social, ou seja, numa sociedade em que a mercadoria seja substituída pelo humano.

Em suas obras [Marx e Engels], em diferentes momentos, delineiam-se as bases filosóficas de uma concepção omnilateral de educação e de qualificação humana, inscrita no horizonte da instauração de novas relações sociais dentro de uma nova sociedade”(FRIGOTTO, 1996b, p. 35).

Se a superação da divisão do trabalho é condição para a superação da sociedade de classes e, conseqüentemente, para a superação de um modelo educacional, afirmar que os cursos interdisciplinares são conquistas da classe trabalhadora seria o mesmo que considerar que já estamos na nova sociedade. Em outras palavras seria o mesmo que (...) supor que os problemas da divisão social do trabalho poderiam ser superados a partir de uma modificação interna à prática científica”. E esta suposição não passa de pura ilusão pois, “[é] impossível mudar o ‘lugar social’ da ciência sem mudar a sociedade em seu ordenamento” (FOLLAN, 1995, p. 133. Destaque do autor).

Pelos apontamentos que fizemos, podemos perceber que as Licenciaturas Interdisciplinares em Educação do Campo, em que pese nosso respeito à todo movimento de luta de Educadores do Campo, não se vinculam ao ideário de uma educação popular voltada para os camponeses. Os interesses do imperialismo, através de seus organismos de financiamentos ao Estado brasileiro, exigiram deste a contrapartida da inserção destes cursos no novo modelo produtivo do capitalismo e os movimentos, de origem proletária-camponesa, optaram por abrir mão da educação popular para conseguir Institucionalizar as Licenciaturas em Educação do Campo. Para ratificar nossa afirmação observemos o que diz o decreto, que regulamentou os cursos de licenciaturas em Educação do Campo:

Art. 2o São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a

efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Não encontramos nenhum termo que entre em conflito com os valores do capitalismo, ao contrário, toda a terminologia aqui presente é massivamente utilizado pelo monopólio da imprensa e por todo ideário da educação burguesa. Destaquemos alguns: diversidade, gênero, ambientalmente sustentável, especificidade, identidade, flexibilidade, etc. Os conceitos que se contrapõe ao sistema tais como: classe social, luta de classes, reforma agrária, latifúndio, trabalhadores, proletariado, etc., foram execrados neste decreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho requereu uma decisão não muito fácil, pois, sendo eu camponesa, filha de assentados, nascida em um acampamento e estudando durante toda a minha vida em escolas do campo, parecia incoerente criticar um projeto que, a meu ver, defende os camponeses. Contudo durante parte das aulas que frequentei durante minha graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, tive contato com a teoria marxista. Pude entender então uma questão central no marxismo, que é a dialética e sua principal lei, a lei da contradição.

A partir desta compreensão fui, durante os quatro anos do curso buscando compreender, na teoria e na prática, as contradições deste modelo da Educação do Campo. Então compreendi que precisava formular uma crítica não à toda Educação do Campo, mas ao viés pós-moderno/multiculturalista que passou a dominar o currículo da educação básica e dos cursos superiores de Educação do Campo. Por isso busquei na educação popular a gênese da Educação do Campo e estudando este processo percebi que a Educação do Campo surge diretamente ligada à luta de classes no campo. A luta dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra pelo acesso e permanência no campo e, posteriormente, no movimento camponês combativo que tinha como meta principal a tomada e divisão das terras entre as famílias que dela precisavam para viver e trabalhar. A educação surge, então, como uma necessidade para a permanência na terra, após a distribuição da mesma.

Constatamos que as conquistas de muitas áreas de terra no Brasil, organizadas pelo MST, contribuíram para o aumento de escolas no campo e tornaram este movimento politicamente muito forte. A quantidade de gente organizada pelo MST fez com que o sistema latifundiário predominante no Brasil, desde a invasão portuguesa se sentisse ameaçado. Contudo, a ligação das cúpulas deste Movimento com a política partidária eleitoreira, foi canalizando a luta pela terra para luta por políticas públicas e, não tardou para se tornar um Movimento aceito pela ordem burguesa-latifundiária reinante em nosso país. A eleição de Luis Inácio Lula da Silva coroou esta questão, levando para o interior do Estado diversos quadros militantes do MST.

A Educação do Campo vai então se adaptando às diretrizes definidas pelo

Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, é dominado pelos interesses imperialistas que dominam o Estado brasileiro, transformando seus presidentes e demais autoridades dirigentes em meros gerentes dos interesses do capital. Por isto não consideramos a institucionalização/estatização da Educação do Campo como um avanço para a luta dos camponeses, pois teve que abandonar seu lado combativo e assumir seu lado conciliador. Prova disso são os currículos dos cursos Interdisciplinares em Educação do Campo, que nada tem de popular ou marxista.

Por fim, assumimos nossa limitação nas críticas feitas à Educação do Campo, uma vez que parte delas estão vinculadas à nossa própria inexperiência na produção acadêmica, mas, uma grande parte vincula-se, principalmente à ausência de outros trabalhos que abordem esta temática. Em especial, no que diz respeito aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, o que encontramos foram: artigos que a colocam como a maior conquista do campesinato brasileiro até o momento; críticas aos gastos com Educação do Campo, como se os camponeses não precisassem de conhecimento científico ou críticas que afirmam não existir camponeses no Brasil, portanto não há necessidade de Educação do Campo, no campo ou para o campo. Por isto pensamos que este tema precisa ser melhor debatido. Nosso trabalho é apenas uma pequena provocação para suscitar novas pesquisas.

Esperamos contribuir para o debate sobre a necessidade de uma educação classista e proletária para o campo. Uma educação científica, sem abrir mão dos pressupostos teóricos mais avançados produzidos até hoje pela humanidade, que são os pressupostos do materialismo histórico dialético. Reafirmamos nosso compromisso com a luta pela terra e pelo fim de todo sistema latifundiário de nosso país, pois só assim a Educação do Campo poderá se desenvolver em sua plenitude, sem abandonar seu caráter de classe e revolucionário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p.188–204, - ISSN: 1676-2584, ago. 2006.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial** 1997: O Estado num mundo em transformação. Washington/DC: Banco Mundial, p. 1-39. 1997.

BRASIL. O presidente da república. **Decreto Nº 7.352 4 de novembro de 2010**. Luiz Inácio Lula Da Silva, Fernando Haddad. Brasília 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma *Educação do Campo*, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002. p. 25-36.

CARTA AO POVO BRASILEIRO. Luiz Inácio Lula da Silva. São Paulo, 22 de jun. de 2002. Disponível em: http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf. Acesso em 28 de mar. 2018.

CNEC. II **Conferência Nacional Por uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, ago. 2004. Texto Avulso.

CRUZ. Rosana. Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf>. Acesso em 26 de Fev. 2018.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Contradições presentes em “propostas educacionais” de organismos internacionais. **Revista Leitura, teoria e prática**, n. 27, p. 16-23, jul.1996

FERNANDES, Bernardo Mançano. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias sociais**. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FOLLAN, Roberto. A. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 127-141.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seis pressupostos, sua crítica. In.: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Edição especial – Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012, p. 68 – 75.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996b.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

_____. Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTILLE, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE. Por uma Educação do Campo. Caderno I. **A história da articulação**. Porto Barreiro, PR, Nov. 2000.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiave**/Luciano gruppi: tradução de Dario Canali. 14 ed. Porto Alegre:L&PM, p.96, 1996.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00167.pdf>. Acesso em 03 de Abr. 2018.

KRUPSKAYA, Konstantinovna Krupskaja. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o papel do Estado e o papel do proletariado na revolução**. [tradução revista por Aristides Lobos]. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2007.

LIMA, Katia Regina de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Ensaio R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, p. 86-94, jan. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 08 de Mar. 2018.

LOMBARDI, Jose Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.200-209, - ISSN: 1676-2584, dez. 2008.

MARX, K. & ENGELS, F.. **Manifesto do Partido Comunista**, 1848. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat More, 1999.

MELO, Marcelo Paulo. de. Governo Lula e a nova face do neoliberalismo no Brasil. **Emancipação**. Rio de Janeiro, n.7(1), p.177-200, 2007. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/92> acesso em 22 de abr. 2018.

MOLINA, Monica Castagna.; SÁ, Lais. Maria. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: **Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo**. In: UFMG. UnB. UFS. UFBA. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-64.

MOLINA, Mônica e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MORAES, Vinicius. de. **Antologia Poética**. 17ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MUELLER, Rafael Rodrigo. BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. IN: *Revista Educação, sociedade e culturas*. Nº 27, 2008, p. 175-191.

MUNARIM. Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, RS. vol. 33, núm. 1, p. 57-72. Abri. 2008. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>. Acesso em: 14 de mar. 2018.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: A nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Eclétismo Pós-Moderno**. 2008. 481 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/dissertação-e-tese/doutorado-bases-filosóficas-e-epistemológicas-de-alguns-projetos-de-ed> >. Acesso em: 13 set. 2017.

OLIVEIRA. Ariovaldo Umbelino. de. Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumenta. **Conflitos Campo Brasi 2015/CPT**. CPT Nacional – Brasil. Goiânia. ISSN 1676-661X. 2015. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14019-conflitos-no-campo-brasil-2015?option=com_jdownloads. Acesso em: 17 Mar. 2018.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. 2013. 329 f. (Tese) Área: Educação e Ecologia Humana Linha de pesquisa: Educação do Campo. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169569/338108.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 07 de Abri.2018.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

SÁNCHEZ, Mariano. Ensino de fundamento ou pedagogias para o mercado: como enfrentamos a crise da escola. In: **Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate**/DENIZ Alcione Nicolay, Caroline Heinig Voltolini, Élsio José

Corá (org). Passo Fundo. Ed Universidade de Passo Fundo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 13 ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3.ed. Campinas: Autores Associados, p.13-24. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SODRÉ. Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1976.

_____. **Introdução a Revolução Brasileira**. 4 ed. São Paulo, Livraria editora ciências humanas LTDA. 1978.

SOUZA, Marilsa Miranda. de. **Imperialismo e educação do campo**. 2013. 328 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

WOOD, Ellen Meiksins. Tradução João Roberto Martins Filho. Em defesa da historia: O marxismo e a agenda pós-moderna. **Revista Crítica Marxista**. Texto original em inglês, 1995.