

Educação do Campo e Questões Agrárias: escola quanto território

Field Education and Agrarian Issues: school as territory

Elisandra Carneiro de Freitas
Universidade Federal de Goiás - Campus Goiás
elisandrabio@gmail.com

Ubiratan Francisco de Oliveira
Universidade Federal de Tocantins - Campus Tocantinópolis
bira@uft.edu.br

Resumo

A Educação do Campo no Brasil se consolida no final da década de 1990, contudo, sua trajetória de construção origina-se na luta pela Reforma Agrária no país. Diante disso, suas relações com as questões agrárias são intrínsecas, assim como o conceito de educação do campo se torna intrínseco ao conceito de território ao relacionar a educação aos movimentos de luta por terra e território dos povos do campo. Procuraremos aqui fazer uma análise das relações entre a Educação do Campo e as teorias das Questões Agrárias no Brasil, em especial nas áreas da Geografia e da Educação que pesquisam as lutas sociais do e no campo por terra, território e têm a educação como um dos pilares que sustentam a luta pela Reforma Agrária no Brasil. Nesse sentido, buscaremos em teóricos como Arroyo, Caldart, Molina, Fernandes, entre outros e outras, o aporte necessário para se fazer essa análise. Entender a Educação do Campo quanto concepção de educação utilizada de forma contra hegemônica e emancipadora da classe trabalhadora e dos povos oprimidos do campo se faz necessário para uma abordagem territorial da educação do campo.

Palavras chaves: Educação do Campo, Território, Reforma Agrária

Abstract

Field Education in Brazil consolidated in the late 1990s, however, its construction trajectory has its origins in the conflict for Agrarian Reform in the country. Thus, their relations with agrarian issues are intrinsic, just as the concept of field education becomes intrinsic to the concept of territory by relating education to the movements of land and territory conflicts of the countryside people. We will try to analyze the relationship between Field Education and theories of Agrarian Issues in Brazil, especially in the areas of Geography and Education that research the social conflicts of and in the field by land, territory and education as one of the pillars that sustain the conflict for Agrarian Reform in Brazil. In this sense, we will seek in the theorists like Arroyo, Caldart, Molina, Fernandes, among others and others, the necessary contribution to make this analysis.

Understanding the Field Education as conception of education used in an hegemonic and emancipatory way of the working class and oppressed rural people is necessary for a territorial approach to Field Education.

Key words: Field Education, territory, Agrarian Reform.

Introdução

A Educação do Campo no Brasil está intrinsecamente relacionada às lutas por terra e territórios dos povos do campo. O processo avassalador de desterritorialização dos povos do campo como ribeirinhos, camponeses, quilombolas, indígenas, extrativistas, entre outros, proporcionou o surgimento de movimentos espalhados pelo Brasil e América Latina que se organizaram para lutar por seus territórios ou por reterritorialização de suas comunidades. Num primeiro momento da pesquisa, pretende-se fazer uma leitura das questões agrárias no Brasil e as lutas camponesas na América Latina e diante do avanço do Capital Internacional sobre seus territórios e como a educação esteve presente nesse processo de desterritorialização e reterritorialização dos povos do campo.

No segundo momento destaca-se como a Educação do Campo se insere no processo de lutas por terra e territórios, como um importante instrumento dos movimentos sociais de luta pela Reforma Agrária no Brasil. A importância de se compreender o trabalho enquanto princípio formativo da educação do campo e os processos de construção coletiva do conhecimento de acordo com concepções de educação libertadoras/emancipadoras da classe trabalhadora.

E no terceiro momento, pontuam-se as considerações necessárias sobre as relações entre educação do campo e as questões agrárias e a importância desse estudo para o campo da Geografia e da Educação tendo como categoria chave o território.

Questões Agrárias e Educação no Brasil

No Brasil a questão agrária é constituída de vários processos de ocupação do território desde a chegada dos europeus em 1500. Conflitos territoriais se estabeleceram desde o início da formação territorial do país. Terras expugnadas por portugueses e colocadas à disposição de um pequeno e seletivo grupo social, excluindo nativos, escravos negros, mestiços

e brancos agregados. Um sistema econômico e produtivo agrário e, por isso, tendo a terra como centro do poder político, cultural e econômico é implantado e permanece por quase quatro séculos. Sendo a terra o centro deste sistema econômico, não poderia ser distribuída às demais classes sociais a fim de perpetuar o poder da elite agrária (RIBEIRO, 1995, MOREIRA, 1990). Da mesma forma, essa imensa população de excluídos da terra também não poderiam ter acesso à educação e ao trabalho digno como forma de garantir à elite agrária o poder absoluto dos meios de produção. A educação era algo restrito à elite econômica e política ou para aqueles que optaram pelo caminho religioso a seguir (HILSDORF, 2003).

Por volta de 1860, os liberais abolicionistas, momento do “segundo liberalismo do Brasil Império” exigiam não apenas o fim do trabalho escravo, mas também distribuição de terras e educação para negros e “ingênuos” (HILSDORF, 2003).

Para esses liberais a abolição era parte de um programa mais amplo, que incluía o regime da pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada. (HILSDORF, 2003, p. 49).

O processo de industrialização iniciado nas últimas décadas do século XIX foi implantado por meio da elite agrária do país. Os novos industriários descendentes dos barões do café, do boi e da cana iniciam um Brasil industrial e republicano com ideais políticos liberais e positivistas, contudo, com um alto grau de conservadorismo das práticas sociais e das estruturas do Brasil agrário. O processo de industrialização que culminou no fim da escravidão negra não proporcionou a distribuição de terras para aqueles que não a tinham, pelo contrário, ele consolidou a concentração de terras e, portanto, a continuidade do latifúndio e proporcionou a evasão dos trabalhadores do campo para as cidades, em especial as localizadas nos centros urbanos mais industrializados (OLIVEIRA, 2011) e, por fim, não universalizou a educação incluindo negros e indígenas.

Muitos autores têm já mostrado que, ao proclamarem no Manifesto Republicano de dezembro de 1870 a opção pela forma evolutiva de conquista do poder político, seus signatários indicavam também mais duas coisas: que fariam uma reforma pacífica das instituições, ao invés de uma radical revolução social (com abolição da escravidão e da grande propriedade, por exemplo), e que sua mentalidade era predominantemente liberal moderada, com uma visão conservadora da democracia. (HILSDORF, 2003, p. 60).

Este projeto liberal moderado imposto pela elite agrária para as transformações necessárias à industrialização do Brasil pôs em prática uma educação diferenciada por classes sociais onde o ensino elementar e/ou básico profissional era ofertado para as camadas populares, somente a elite poderia ter acesso ao ensino científico e os migrantes que chegavam para o trabalho nas lavouras tinham acesso à educação agrícola. A população de escravos, mestiços e demais povos pobres do campo ficaram fora do projeto de país. Sem terras e sem acesso à educação e um trabalho digno, grandes contingentes marcham para as grandes cidades e outros grupos de resistências se instalam pelo interior do país em vilarejos, povoados, quilombos, ilhas, faixas ribeirinhas, florestas e campos e iniciam suas respectivas jornadas de lutas por terra e territórios. Sem acesso à educação, se engajam em trabalhos subalternos em fazendas dos grandes coronéis gerenciadas por migrantes estrangeiros que acabara de chegar por meio dos incentivos do Estado Brasileiro.

Se no campo o grande número de pessoas não tinham acesso à terra e nem à educação, nas cidades os que chegaram do campo tiveram acesso a uma educação voltada para o trabalho nas indústrias e no meio urbano. A Educação do Brasil industrial se voltou para a formação cada vez mais tecnicista com base na “aplicação de modelos importados” de outros países que buscam a capacitação única e exclusivamente para o trabalho nas indústrias e agroindústrias. Como essa educação oficial não atendia a todos e todas e ainda mantinham os princípios do liberalismo conservador como ser uma escola de “leigos”, “apartidária”, “acrítica”, “branca” e “elementar”, já no início do século XX vários movimentos sociais reivindicam uma educação do trabalhador e da trabalhadora com princípios ideológicos socialistas, anarquistas (libertários), comunistas, além de movimentos populares como o movimento negro e de rua (HILSDORF, 2003).

Com ideais voltados para a vida e o cotidiano urbano, inseridos na nova lógica da divisão internacional do trabalho e sob a égide do capital industrial, principalmente no momento de construção de uma educação pública e universal para todas as camadas sociais, porém, com distinções por classes sociais, a educação rural se torna cada vez mais seletiva e voltada para os interesses da elite agrária brasileira, que no advento da modernização do campo, passa, cada vez mais, a atender aos interesses do capital industrial, porém, ainda com a força conservadora de sempre da elite agrária e branca herdada do Brasil Colonial.

Com a “Modernização da Agricultura” na metade do século XX, essa concentração de terras nas mãos não apenas da elite agrária, mas também de empresas transnacionais se intensificou e cada vez mais a população do campo passou por um violento processo de desterritorialização com a grilagem de terras devolutas, conflitos com terras indígenas, quilombolas e demais comunidades de populações tradicionais e, principalmente pela violência contra os camponeses promovida por jagunços e milícias contratadas pelos “coronéis” latifundiários, elementos que forçam a intensificação do processo migratório para as cidades (OLIVEIRA, 1994). Contudo, movimentos de trabalhadores do campo para realização da Reforma Agrária e a luta por terra e garantia de vida digna no campo também se intensificam numa organização contra-hegemônica de resistências e re-existências dos povos do campo.

Foi com as Ligas Camponesas, nas décadas de 50 e 60, que a luta camponesa no Brasil ganhou dimensão nacional. Nascidas, muitas vezes, como sociedades beneficentes dos defuntos, as Ligas foram organizando, no Nordeste brasileiro, foram organizando a luta dos foreiros, moradores, arrendatários, pequenos proprietários e moradores da Zona da Mata contra o latifúndio. (OLIVEIRA, 1994, p. 25-26).

Com a organização maior dos movimentos sociais de resistências e contrários a todo o processo de expansão do capital sobre o campo, não apenas no Brasil, mas em grande parte da América Latina, o Estado assume cada vez mais as rédeas do contra-ataque mortal aos povos camponeses, principalmente com sua militarização via golpe de estados nos principais países da América Latina ou intervenções estrangeiras via pactos de “ajuda internacional”. As décadas de 1960, 1970 e metade de 1980, foram marcadas por ditaduras militares em países como Brasil, Chile e Argentina. Além do alto índice de violência contra os movimentos de resistências nos campos e nas cidades com várias mortes, prisões e criminalização dos movimentos, uma educação essencialmente tecnicista e subalternizada pelo capital internacional é implantada nesses países sob a égide da ideologia neoliberal.

As transformações do espaço agrário brasileiro no século XX, principalmente a partir de sua segunda metade, fazem parte de um processo de expansão do capital sobre territórios dos países considerados “subdesenvolvidos” daquele período. Carregado de um aparato ideológico fortíssimo esse processo chega aos chamados “países subdesenvolvidos” da época como a chance única para “modernização” de suas estruturas produtivas na busca

por “desenvolvimento” de suas economias (MÉSZÁROS, 2004). A ideologia dominante dos países mais desenvolvidos trouxe a ilusão de que aconteceria nesse processo a ascensão econômica dos países empobrecidos por meio da ideia de modernização de seus sistemas produtivos.

Naturalmente, a estratégia adotada para se lidar com as questões candentes da maioria de despossuídos foi colocar diante deles a miragem de uma possível aproximação de modelo do “alto consumo de massa” norte-americano. Desse modo, a tarefa de superar o “subdesenvolvimento” no “Terceiro Mundo” foi definida como simples “modernização” e convergência com os valores do “Norte democrático”: “até que a era do alto consumo de massa se torne universal”. (MÉSZÁROS, 2014, p. 137).

Os chamados países do “Terceiro Mundo” ou “subdesenvolvidos” são tomados por um conjunto de mudanças estruturais e superestruturais que vieram por meio da Revolução Verde que chega a estes países com a proposta de alavancar a produção de alimentos e colocá-los no circuito internacional do mercado financeiro, além de proporcionar a modernização de suas estruturas produtivas com a importação de tecnologias mais avançadas. No entanto, os impactos negativos sobre as estruturas agrárias são inúmeros como a desterritorialização de milhões de povos do campo proporcionada pela concentração de terras e capital nas mãos da elite agrária e industrial e a troca do cultivo de alimentos por commodities para exportação, devastação ambiental e migração-campo cidade que desencadeou na proletarianização da classe camponesa.

A realidade, é claro, era muito diferente, porque, em virtude do poder dos interesses materiais dos dominantes no mundo das tomadas de decisão jurídicas e políticas, a base social das desigualdades crônicas permanece intocada. Em consequência, mesmo o impacto potencialmente benéfico dos próprios fatores tecnológicos foi anulado pelas determinações da ordem social dominante. Como foi acertadamente afirmado sobre o fracasso da modernização agrícola na Índia, quarenta anos depois do fim do domínio colonial direto, e após várias décadas de “Revolução Verde.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 139).

Na América Latina, não muito diferente, da Ásia, a expansão do capital chega de forma avassaladora, no entanto, e em conformidade com as formas de apropriação dos recursos naturais ainda do período de colonização.

De esta manera, la génesis del subdesarrollo se encuentra en la colonización que introduce el capitalismo en las sociedades latinoamericanas desde el exterior, y en la división internacional del trabajo a partir de la cual esas economías son integradas al sistema mundial. En este sentido, desde el siglo XVI, pero muy especialmente a partir del siglo XIX, la región fue especializándose esencialmente en la producción de alimentos y materias primas, en función de las necesidades que el desarrollo de la gran industria manufacturera y el crecimiento de la clase obrera imponía a los países centrales. De modo que, mediante su incorporación al mercado mundial como proveedora de bienes-salario, América Latina contribuirá a reducir el valor real de la fuerza de trabajo en los países industriales, permitiendo que los incrementos en la productividad se transformen en cuotas de plusvalía relativa cada vez más elevadas...(NAVARRO, 2014, p. 43).

Do ponto de vista da ideologia capitalista, os meios de comunicação sempre a serviço do capital internacional e o Estado por meio, principalmente da educação, com o avanço das tecnologias da informação e da produção proporcionaram um tempo em que as mudanças superestruturais antecedem as mudanças estruturais a fim de diminuir os impactos sentidos pelas populações atingidas por tais mudanças do campo produtivo (SANTOS, 2012). A divisão social do trabalho passa a ser cada vez mais regida pelo capital internacional e as mudanças do ponto de vista do equilíbrio de forças entre os países mais e menos desenvolvidos não vieram. Os países subordinados à organização produtiva das grandes potências econômicas cada vez mais se colocam na posição subalterna, mesmo com consideráveis mudanças em seus arranjos produtivos.

A reunificação cidade/campo, patrocinada pelas necessidades de acumulação (autoexpansão) do capital, redimensiona as formas de ocupação e produção com impactos substanciais para os trabalhadores, precisamente, nas suas ações políticas. Alguns elementos não podem ser negligenciados nessa análise, destacando-se a expansão da rede viária e a difusão das informações que atigem os lugares, gerando comportamentos e valores que tendem a ser universais, na medida em que são imposições dos mercados transnacionalizados. Entretanto, há níveis de aceitação e assimilação, a depender da constituição histórica e da composição social e política dos lugares, que podem se colocar abertos às inovações e/ou estabelecer resistências parciais ou totais à inserção aos novos parâmetros produtivos. (MENDONÇA, 2004, p. 102).

Diante do exposto até aqui, está claro que o processo histórico da formação territorial do Brasil, mesmo com a incorporação de novos valores acerca do projeto de

desenvolvimento econômico e social do país, a modernização proposta guardou em seu seio interno as marcas do conservadorismo histórico das elites nacionais com suas desigualdades sociais enraizadas no território brasileiro. São os “particularismos” da nossa sociedade que marcam o território em disputa.

Mas a universalização não suprime os particularismos. Leis mundiais, definidas pelas necessidades do sistema em seu centro, agem sobre sociedades já desiguais pela ação anterior do capital, contribuindo para manter ou agravar as diferenças. As diferenças exprimem sobretudo em termos de forças produtivas e relações de produção, em termos de custos e preços, em termos de valor dos produtos e do dinheiro, em termos de nível de consumo e de renda, e é tudo isso que define um país, já interiormente, já em suas relações com os demais. (SANTOS, 2012, p. 23).

Nos particularismos brasileiros estão as desigualdades sociais perpetuadas em seus cinco séculos de existência, contudo, esse histórico de desigualdades traz consigo um histórico de conflitos, de lutas por igualdade, liberdade e justiça social de ataques da elite e contra-ataques dos movimentos sociais. Contudo, a elite sempre teve a seu favor as instituições do Estado e seus aparatos repressores e ideológicos. Mesmo com o fim das ditaduras militares na América Latina, a violência e repressão aos movimentos de resistências nos campos e nas cidades não deixaram de ter o Estado como tutor das ações da elite que executa as demandas do capital internacional. Ele aparece na repressão, criminalização dos movimentos sociais e na legitimação das ações da elite e do grande capital financeiro contra os que resistem.

Resulta crucial señalar aquí, que em gran parte de América Latina, la hegemonia neoliberal logró resistir las aspiraciones de cambio, y se llegó a cabo la renovación y profundización de su recetario dando forma al llamado “neoliberalismo de guerra o armado.” (MONDACA, 2013).

No centro das lutas agrárias está a luta pela apropriação de territórios diversos, seja pelo agronegócio, seja por populações tradicionais, o território é ponto chave na resistência Mapuche diante do extrativismo florestal que ameaça sua existência no Chile (MONDACA, 2013), como também está no centro das disputas pela terra dos povos indígenas do Congresso Nacional Indígena do México (FIGUEROA e LUNA, 2014). No Brasil, além dos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que se intensificaram a

partir do início da década de 1980 e dos movimentos de povos tradicionais e extrativistas que ganham força após o período de ditadura militar, hoje o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Atingidos Por Barragens – MAB ganham destaque como movimentos de resistência e luta contra o latifúndio e a lógica capitalista estabelecida no campo contemporâneo.

Na Geografia há *leituras geográficas* dos movimentos sociais e isso é fundante para compreendermos as tramas sociais, espaciais e territoriais, sem as quais as pesquisas se tornariam meras descrições dos territórios inanimados, como se esses não apresentassem *vida geográfica*. O MAB e o MST, assim como outras agremiações que lutam pela permanência na terra e pela reforma agrária, são movimentos sociais. A luta contra barragens e a luta pela terra são ações que objetivam a sobrevivência digna para milhares de famílias, configurando-se em luta concreta pela cidadania. É a partir dessa compreensão que se utiliza a categoria movimentos sociais como codinção para efetivar as leituras geográficas, considerando o confronto capital x trabalho na disputa pelo território. (MENDONÇA, 2004, p. 51).

Sejam os povos Mapuche, no Chile, Ostula, no México ou Apinayé, no norte do Brasil. Sejam contra os movimentos de luta organizada como os Zapatistas ou o MST, o combate à desterritorialização proporcionada por projetos do agronegócio se torna cada vez mais consistente a partir das lutas por garantia não apenas à terra, mas à educação, trabalho digno, cultura, saúde, entre outros elementos sociais que garantam a vida no Campo. Para Fernandes (2008), o espaço agrário brasileiro se constitui à luz de dois paradigmas: o Paradigma do Capitalismo Agrário – PCA, que produz um espaço agrário sem diversidade biológica, cultural, sem vida, espaço mórbido, homogêneo, esvaziado de pessoas. Por outro lado, o Paradigma das Questões Agrárias – PQA é o que produz um campo com diversidade biológica, cultural, com vidas. Um campo com pessoas vivendo com dignidade e produzindo alimentos saudáveis para a população, de vários territórios e várias identidades.

Da Educação Rural à Educação do Campo: dominação/subordinação x resistência/afirmação

A educação no espaço rural sempre se constituiu na marginalidade das políticas públicas (RIBEIRO, 2013). Surge a partir da necessidade de incluir o campo, e portanto, o sujeito que nele trabalha na lógica do capital. Toma a realidade do campo, a partir de um olhar

superficial, como lugar do “atraso” do “subalterno” (ARROYO, 2007; PESSOA, 2007, FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011; OLIVEIRA, 2011; PEIXER, 2011) e assim, necessária de ser incluída no desenvolvimento promovido pelo modelo econômico do capital.

Como exposto anteriormente o movimento econômico resultante da Revolução Industrial define um projeto de Educação Rural. Pessoa (2007), acrescenta a discussão que com o advento da indústria surgiram as cidades e estas passam a centralizar as atividades econômicas, atraindo a população rural e/ou subjugando as mercadorias de sua produção e a sua cultura. “Como consequência, constitui-se socialmente a ideia de que a cidade é o lugar da civilização, da cultura e do saber, por oposição ao atraso e ao não-saber de quem nasce e vive no campo” (PESSOA, 2007, p. 26). O Brasil mesmo não estando no centro da Revolução Industrial não ficou fora do processo, de forma que a perda da autonomia agrícola e a superioridade do modo de vida burguês em detrimento da vida camponesa vieram importados do continente Europeu.

Segundo Ribeiro (2013), o modelo de Educação Rural, implantado no país, objetivava ensinar o agricultor a trabalhar com a terra, aprender o manejo das técnicas, insumos e instrumentos, além de se relacionar com o mercado onde venderia sua produção e adquiriria novos produtos. De forma geral, esse modelo foi utilizado como “instrumento do capital para a expropriação da terra combinada a proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos” (RIBEIRO, 2013, p. 180).

As iniciativas de educação rural, segundo Ribeiro (2013, p. 171), foram pensadas:

A partir de uma visão de fora da realidade ou de uma suposição sobre como viviam as populações rurais que estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, foram tomadas “providências” para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento. Em nenhum momento houve a participação dessas populações, através de consultas sobre o que necessitavam nem posteriormente, as mesmas foram informadas sobre a origem dos programas dos quais eram objetos, nem, por fim, foram chamadas a participar das decisões sobre a aplicação e a avaliação desses programas.

Desta forma, compreende-se que o campo não foi valorizado em seus aspectos culturais e sociais, mas foi utilizado como território a ser incorporado ao modo de produção

capitalista. Nesta lógica, o sujeito do campo não é chamado a participar das políticas públicas para o seu território, mas ensinado a consumir os produtos e o modo de vida do capital. A educação rural serve, portanto, para inserir este sujeito como proletariado no sistema capitalista. “Funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2013, p. 172).

Nesse sentido, a educação rural foi tomada como território para desenvolvimento de políticas de interesse do capital agrário. Investimentos que promoveram o fortalecimento das relações do capital em detrimento das outras dimensões do território rural como o ambiente, a cultura, e as relações sociais familiares e comunitárias.

Os sujeitos do campo, no modelo de educação rural, não foram convidados a participar da tomada de decisão sobre as políticas públicas para seu território. Além disso, Fernandes (2008) ressalta que estes sujeitos possuem menor poder político aprofundando a sua pouca influência na determinação das políticas.

Acentua-se, desta maneira, a figura do campo invisibilizado e subalterno, configurando-o como espaço da negação, do que não tem (PEIXER, 2011). Neste contexto, Santos (2007) afirma que o processo de negação de uma parte da humanidade é sacrificial e se constitui como condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal. Nesta relação, a cidade é cada vez mais valorizada como lugar da civilidade e espaço da cidadania.

No entanto, de acordo com Boaventura, existem “movimentos e organizações que configuram a globalização contra hegemônica, lutando contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecida como ‘globalização neoliberal’” (SANTOS, 2007, p. 83)

Neste cenário, o agronegócio é a expressão do capitalismo global e da globalização neoliberal no campo. A partir da expropriação da terra para a produção econômica capitalista, marginaliza e exclui o sujeito que nela vivia. Neste fluxo, a Educação do Campo se constitui como forma de resistência e luta contra o modelo de exclusão social do agronegócio e por uma compreensão de mundo mais diversa a partir de uma construção epistemológica mais adequada ao mundo real. Se configurando no combate ao “atual estado das coisas” criticando determinadas visões de educação e de projetos de campo e de país (CALDART, 2009).

Nesse sentido, a Educação do Campo se assenta sobre outro modelo de educação. A educação como um processo de formação humana. Coloca-se no desafio de formular um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige uma formação integral dos trabalhadores do campo no sentido de promover tanto uma transformação no mundo e, portanto, no espaço em que vive, quanto uma autotransformação humana (MOLINA, FREITAS, 2011).

Este projeto foi gestado a partir dos anos 1980, nas lutas dos movimentos sociais pelo direito a terra que segundo Souza (2008) com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. De acordo com o autor, o movimento social de luta pela terra questiona, neste momento, o paradigma da educação rural e propõe a Educação do Campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo.

Para Caldart (2004), as ações cotidianas do MST, suas místicas, sua organização política, suas táticas de lutas são elementos formadores de uma “pedagogia do movimento sem terra”. Arroyo (2014), corrobora com essa afirmação de Caldart ao dizer que com a chegada dos sujeitos integrantes dos diversos movimentos sociais do campo e da cidade nas universidades e escolas nesses últimos anos, é necessário considerar que estes sujeitos que chegam de outros coletivos trazem para dentro das instituições escolares “suas pedagogias” e exige das instituições uma visita às práticas libertadoras de educação. No que se refere à educação dos povos do campo, podemos destacar a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola como concepções de educação emancipatórias e essencialmente territoriais.

Segundo Peixer (2011), nas definições de território e territorialidades destacam-se os processos de construção humana, dimensões, redes e relações sócio-culturais-ambientais-econômicas-políticas, construídas historicamente e que possuem um papel estratégico de apropriação, significação e ressignificação material e imaterial. Nos conceitos de territorialidade são marcantes os processos relacionais, a fluidez das fronteiras, as interações e relações de poder, as articulações e movimentos produzidos pelos grupos sociais e movimentos sociais na vida cotidiana.

Ao acompanhar os movimentos sociais percebe-se a luta por uma educação voltada ao campo em sua totalidade, relacionando-se não só aos processos de produção da terra, mas

também com suas comunidades, sua cultura, suas comunidades, suas produções humanas e também seu território.

Para Arroyo (2007, p. 163):

A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. (...) uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo.

Nesse sentido o território, seu espaço, a terra e tudo que dela advém significa vida para o sujeito do campo. Para Fernandes e Molina (2004), o trabalho na terra produz conhecimentos e exige conhecimentos que são construídos nas experiências e na escola. Deste modo:

Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 36).

Diante do exposto, concordamos com Fernandes e Molina (2004) no sentido de que a Educação Rural e a Educação do Campo constituem paradigmas distintos, pois diferem tanto em relação aos espaços que são construídos quanto aos seus protagonistas. A “Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 36).

[...] as construções teóricas e práticas para a consolidação de um projeto de Educação do Campo, inscrita, então, num paradigma da questão agrária, estão sendo pensadas na relação de oposição à Educação Rural, traçado, por outro lado, no paradigma do capitalismo agrário. O jogo de oposições é extenso e define, de um lado, a policultura, a paisagem heterogênea, o trabalho família, geração de emprego e a agricultura, enquanto a

monocultura, paisagem homogênea, competitividade, eliminação de empregos e o agronegócio ficam do outro lado. (MAHEIRO e RIBEIRO, 2014, p. 39).

A educação do campo ganha aqui, fortes conotações territoriais, quanto projeto político, quanto espaço e quanto concepção pedagógica.

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios. (FERNANDES, MOLINA, 2004).

Para Caldart (2004), as ações cotidianas do MST, suas místicas, sua organização política, suas táticas de lutas são elementos formadores de uma “pedagogia do movimento sem terra”. Arroyo (2011, 2014), corrobora com essa afirmação de Caldart ao dizer que com a chegada dos sujeitos integrantes dos diversos movimentos sociais do campo e da cidade nas universidades e escolas nesses últimos anos, é necessário considerar que estes sujeitos que chegam de outros coletivos trazem para dentro das instituições escolares “suas pedagogias” e exige das instituições uma visita às práticas libertadoras de educação. No que se refere à educação dos povos do campo, podemos destacar a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola como concepções de educação emancipatórias e essencialmente territoriais.

A própria denominação de Educação do Campo já nos dá um sentido de ação pedagógica territorializada a partir de um espaço de vivência, de produção e de existência que é o campo. Porém, não é o campo quanto espaço banal e de todas as classes, mas sim o campo dos oprimidos, dos excluídos, dos subalternizados por uma educação opressora, busca-se aqui uma educação emancipatória, libertadora e, portanto, carregada de uma ideologia contra-hegemônica, o que dá a ela um caráter político. É uma Educação DO/NO Campo, quanto instrumento de luta por fixação do homem e da mulher no campo, luta por terra, ela precisa ser uma Educação NO CAMPO e quanto uma concepção de educação emancipatória e contra-hegemônica dos povos camponeses ela precisa ser uma Educação DO CAMPO, o que não ocorre com a educação de hoje nas escolas no campo e/ou meio rural.

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar uma projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza. (CALDART, 2010, P. 64).

O conceito de educação do campo está intrinsecamente relacionado ao conceito de território ao representar uma lógica não apenas de valorização de um espaço produtivo ou de existências, mas também por se colocar contrário ao modelo hegemônico de educação imposto aos povos subalternizados e/ou oprimidos do campo. Para Arroyo (2011), as políticas sociais dos últimos anos proporcionaram que vários coletivos de povos tidos pela pedagogia tradicional “sem racionalidade” e “dominados por saberes do senso comum”, chegam às escolas e universidades, entre eles povos do campo, indígenas, camponeses e quilombolas como resultado de incessantes lutas por uma educação que os compreendessem e os valorizassem. Esse processo de apropriação da escola por partes desses povos exige um esforço especial por parte dos educadores e educandos para compreender o papel das ações afirmativas no empoderamento ou emancipação desses sujeitos que acabam de sair da situação de extrema opressão.

O direito a autoimagens positivas tem levado os(as) docentes-educadores(as) a adotar uma postura crítica, vigilante diante do material didático, até da literatura que chega às escolas e reproduz estereótipos sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, negros, pobres. [...] Os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária. (ARROYO, 2011, p. 41).

Neste um século de educação republicana no Brasil o mundo do campo ou o modo de vida rural a partir de seus sujeitos vem sendo trabalhado exaustivamente nas escolas do país a partir da ideologia hegemônica da sociedade industrial e urbana que enxerga o campo como o mundo da ignorância, da doença, da morte, do “feio” e do atrasado. Não é muito difícil encontrar docentes e discentes reproduzindo ideias de campo como vazio demográfico,

vida difícil, pobreza, entre outras. Ideias que se manifestam nas apresentações culturais sobre folclore, festas juninas ou em uma oficina de teatro sobre a vida do homem e da mulher no campo.

Caricaturas de sujeitos que se espelham em personagens da literatura como Jeca Tatu ou do cinema como Mazarope, que mostram o homem e a mulher da roça como ignorante, “sujos”, “maltrapilhos”. Que a produção tradicional e familiar é um castigo, entre outras imagens preconceituosas. Ao mesmo tempo a cidade e seus sujeitos são apresentados como o contrário de tudo isso. Lugar da sabedoria, da vida, da beleza, da limpeza. Como que a cidade não é também um lugar de problemas assim como o campo também pode ser um lugar de dignidade e beleza. Não que o campo não tenha seus problemas, sabemos que eles existem e não são poucos, mas a apresentação de forma exagerada e naturalizada constrói uma ideia de que as mudanças para melhor são impossíveis. Assim, a única solução é sair definitivamente do campo e ir para as cidades.

É impressionante como esse imaginário de terror sobre o campo é construído na mente da classe trabalhadora, ao mesmo tempo, o oposto, ou seja, o campo da riqueza, da beleza e da prosperidade é construído a partir do imaginário de sujeitos da elite agrária. O campo das lavouras ricas, dos fazendeiros ricos, dos veículos caros e da ostentação de uma juventude “que troca o peão pelo cowboy.” Os currículos escolares tratam desses imaginários de campo como algo dado, naturalizado. Uma educação que coloca o trabalhador e a trabalhadora “nos seus lugares” de dominados e a elite agrária em seus “lugares dominantes”. Essa é a tônica da educação hegemônica deste um século de educação republicana no Brasil. Aliás, Arroyo (2014) fala dessa educação como algo predominante nas Américas:

Poderíamos falar em pedagogias de dominação/subalternação ensinadas aqui, nas Américas, na diversidade de experiências de colonização, subordinação dos povos originários, dos negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas? Poderíamos também falar de pedagogias de resistências, de libertação e emancipação – pedagogias dos oprimidos emergentes nas Américas de que são sujeitos históricos esses coletivos sociais, étnicos, raciais? Pedagogias do Sul que os novos movimentos sociais radicalizam? (ARROYO, 2014, p. 29).

As pedagogias sejam elas de colonização ou de emancipação co-existem, são movimentos dinâmicos das relações de conflitos entre dominantes e dominados, o hegemônico e o contra-hegemônico. Elas são históricas de forças variáveis. Nesse contexto, a

Educação do Campo é forte quando os movimentos por reforma agrária, terras indígenas e quilombolas é forte e se enfraquece à medida que esses movimentos também se enfraquecem, mas dificilmente será eliminada assim, como a seu oposto. Elas pertencem à luta de classes e como parte disso estão no motor da história.

Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação. (ARROYO, 2014, p. 29).

Da mesma forma que um modelo de educação serviu para desconstruir no imaginário da classe trabalhadora, o mundo no campo e o sujeito camponês. Acreditamos que a Educação do Campo poderá também fazer o inverso e contribuir na reconstrução de uma identidade camponesa no sujeito contemporâneo do campo. Para Bartra (2008) “não se nasce camponês, se faz camponês” nas práticas do cotidiano e por meio de uma ação pedagógica do próprio movimento de resistência e/ou reexistência.

A Educação do Campo, portanto, está intrinsecamente relacionada às lutas dos movimentos sociais, sua razão de existir é motivada pela necessidade de lutar por uma vida no campo digna para a classe trabalhadora, camponeses e demais povos do campo excluídos dos processos de tomadas de decisão quanto aos modelos de desenvolvimento econômico e social do campo e das florestas. Ela é instrumento estratégico da luta camponesa sem a qual não terá sustentabilidade qualquer tentativa de implantação de um mundo melhor para aqueles que existem e re-existem no campo.

Algumas considerações para não terminar aqui

Os projetos de sociedade colocados em pauta no mundo estão sob a égide do capital internacional que visa a padronização e subordinação dos países menos desenvolvidos e suas populações aos interesses das elites dominantes. O sistema produtivo dita as regras para a divisão social do trabalho e o sistema produtivo a ser implantado em territórios de expansão do capital. A América Latina, guardadas as especificidades de cada país, vem passando por um processo de modernização do sistema produtivo hegemônico cujo centro e dos problemas geradores de conflitos entre suas classes sociais é um só: o capital industrial e financeiro internacional.

A industrialização tardia, a concentração de terras nas mãos de uma elite privilegiada e/ou de transnacionais do sistema financeiro internacional, a expropriação de terras das populações tradicionais, conflitos étnicos, raciais e a desestatização da máquina do Estado são processos que ocorreram nos principais países da economia da América Latina, bem como, a utilização de forças repressoras pelo Estado, ou sob sua tutela para coibir os avanços das lutas dos povos que resistem que sonham com o acesso à tão sonhada terra ou aqueles que lutam para manter o que lhes restam e evitar o pesadelo da perda.

Todas as estratégias de luta, sejam elas das forças hegemônicas ou contra-hegemônicas exigem o uso da escola quanto instrumento ideológico e, portanto, territorial. A escola quanto território é real e está sempre em disputa. Nesse sentido, se disputa, currículo, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, se disputa salas e prédios, não apenas suas estruturas físicas, mas sua concepção arquitetônica. A escola quanto território necessita de uma cartografia mais precisa. Uma geografia da escola e/ou uma geografia do ensino se faz necessária para compreender melhor o campo de luta da educação do campo.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/agosto, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Curriculo, Território em Disputa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

BARTRA, Armando. Campesindios. Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. In.: **Boletín de antropología americana**. 44. Enero – Diciembre 2008.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: **Trabalho, educação, saúde**. Rio de Janeiro, v. 07, n.1, p.35-64, março/junho, 2009.

COMPOSTO, Claudia, NAVARRO, Mina Lorena. Claves de lectura para comprender el despojo y las luchas por los bienes comunes naturales en América Latina In. COMPOSTO, Claudia, NAVARRO, Mina Lorena (Orgs.) **Territorios em Disputa: Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatórias para América Latina**. México: Tierra Ediciones, 2014.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Escola: concepção de educação e matriz formativa. In. CALDART. R. S. (Org.) **Caminhos para Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, nº 5. 2004.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em aberto**. Brasília, v. 24, n 85, p. 17-31, abril, 2011.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, nº 5. 2004.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: FERNANDES, B. M. et al. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: MDA, 2008.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FIGUEROA, Gustavo Esteva, LUNA, Diana Itzu Gutiérrez. Cuatro Ejemplos Territoriales de Resistencia y Rebeldía Ante la Tormenta Sistémica. In: PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter, HOCSMAN, Luis Daniel. **Despojos y Resistencias em América Latina/Abya Yala**. Buenos Aires: Estudios Sociologicos Editora, 2016.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

JESUS, J. N. A geografia da educação no espaço rural: debates e proposições. In: JESUS, J. N.; SANTOS, G. C. **Geografia e sujeitos do cerrado: análises e reflexões**. Goiânia: Kelps, 2015.

MALHEIRO, Buno Cezar. RIBEIRO, Beatriz M. de F. Contexto, Texto e Intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. In: SILVA, I. S. da. SOUZA, H. de. RIBEIRO, N. B. **Práticas Contra-hegemônicas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudoeste do Pará**. Brasília: Nead, 2014.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. **A Urdidura do Capital e do Trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. Tese de Doutorado em Geografia (457 páginas) – UNESPE. Presidente Prudente: UNESPE/Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MONDACA, Eduardo. La Re-Existencia Mapuche Frente al Extractivismo Forestal en un Contexto de Neoliberalismo Armado. In RAMOS, Gian Carlo Delgado (Orgs). **Ecología Política del Extractivismo em América Latina: casos de resitencia y justicia socioambiental**. Buenos Aires: CLASCO, 2013.

MOREIRA, Ruy. **Formação do Espaço Agrário Brasileiro**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.

MUNARIM, A. LOCKS, G. A. Educação do Campo: contexto e desafios dessa política pública. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia das Lutas no Campo**. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, M. A. Educação do Campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e a contribuições de Michael Foucault, Jegen Habermas e Paulo Freire. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. **“Marca D’água” – o Ser e o Existir do Rural no Espaço Metropolitano de Goiânia**. Dissertação de Mestrado em Geografia (143 páginas) – Goiânia: Instituto de Estudos Socioambientais da UFG, 2011.

PESSOA, J. M. Extensões do rural e educação. In: _____. **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos**. nº79, p. 71-94, novembro de 2007.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª Edição, 3ª Reimpressão. São Paulo: Edusp, 2012.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

Sobre os Autores

Elisandra Carneiro de Freitas

Professora assistente da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG

Ubiratan Francisco de Oliveira

Professor do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Tocantins - Campus Tocantinópolis. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia do IESA-UFG.

Artigo Recebido em Setembro de 2016.
Artigo aceito para publicação em Dezembro de 2016.