

Das políticas públicas educacionais para o campo à experiência do Projovem Campo Saberes da Terra no Estado do Rio de Janeiro: alguns desafios teóricos e práticos

Marcelo Cavalcanti Vianna¹
Guilherme Vasconcelos Pereira²

Resumo:

A presente pesquisa visa compreender a relevância dos programas educacionais de inclusão social destinados às juventudes do campo, no contexto das teorias do capital humano e a desvalorização do campo e a reconfiguração de novas dinâmicas produtivas situadas no interior do estado do Rio de Janeiro, especificamente na microrregião de Campos dos Goytacazes. A formulação de políticas educacionais associa-se ao contexto e conjuntura interscalar das novas demandas e reprodução do capital. O trabalho inclui além do município de Campos, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra, os atores operadores do Estado as organizações sociais do campo. Foi utilizado como referência o Programa Federal Projovem Campo Saberes da Terra executado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e documentos das organizações sociais, entre o período de 2009 à 2014. Os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa se constituíram a partir da revisão bibliográfica, o levantamento documental acerca dos marcos normativos e o análise do papel do Estado na garantia dos direitos e a (des)promoção da política pública.

Palavras-chave: Projovem Campo; Desenvolvimento; Educação do Campo;

1. Introdução

Este trabalho se insere no campo do debate acerca das teorias educacionais e promoção de políticas públicas educacionais voltadas para a as populações do campo no contexto do Estado do Rio de Janeiro (ERJ) através da adesão e implantação do Programa Federal Projovem Campo Saberes da Terra edição 2009 (PJC). Principalmente, este artigo busca levantar em um período recente, quais foram os percursos e desafios encontrados na execução do programa realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) desde a adesão em 2009 até efetivação entre os anos de 2012-2014.

Para isso, em um primeiro momento será revisitado de maneira sucinta como foram pensadas as políticas educacionais para o campo no período chamado de desenvolvimentista, buscando compreender como os projetos e programas educacionais se inserem no capitalismo e seus modelos econômicos. Ao resgatar tal processo, poderemos compreender quais são os

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense – Campus – Campos dos Goytacazes-RJ e Agente da Comissão Pastoral da Terra – CPT Rio de Janeiro.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense – Campus – Campos dos Goytacazes-RJ.

atributos que permanecem contidos na formulação das políticas educacionais situadas no processo e movimento histórico.

Com base nessa análise, poderemos entender como o debate teórico sobre os programas capitaneados pela dinâmica de econômica contribui com alguns elementos para o segundo momento do trabalho, que consiste nas experiências desenvolvidas e inseridas a partir da execução do PJC e o diálogo com o ERJ. Tomaremos como recorte empírico do trabalho, os discursos e caminhos da equipe SEEDUC e as experiências vivenciadas na microrregião de Campos dos Goytacazes³ situado norte fluminense. Serão abordadas algumas características: 1) da participação social e 2) a institucionalização no contexto do ERJ.

Nessa perspectiva, entender a formulação de políticas públicas educacionais para o campo no ERJ significa compreender também, mesmo que de forma indireta, as disputas, os arranjos e a correlação de forças entre os sujeitos em movimento que lutam por direitos e o papel do Estado na proteção desses direitos. Nessa circunstância, é possível revelar a visão de mundo desses sujeitos à luz desenvolvimento territorial. Tais relações e significados, poderão ou não consolidar o conjunto de políticas públicas específicas.

Neste universo, as transformações de tais estruturas sociais regionais marcadas pela desigualdade, seja no acesso à terra ou mesmo a escola, convidam a todos a compreender o jogo dos projetos territoriais antagônicos em disputa. Apesar em que pese a promoção da cidadania e o fortalecimento da democracia para todos de forma universal

Para A metodologia empregada será a partir de revisão bibliográfica e pesquisa documental a partir de entrevistas juntos aos atores envolvidos no processo de implantação da edição do programa.

2. Breve histórico da política educacional para/no/do o campo no contexto capitalista

O contexto Estado novo em erradicar o analfabetismo e posteriormente elaborar programas educacionais para além de alfabetizar, ou seja ampliar a escolarização das

³ A microrregião de Campos dos Goytacazes é composta pelos municípios de Campos dos Goytacazes, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

populações do campo, como elemento fundante do desenvolvimento, colocou-se como um dos pilares para pensar as políticas que foram destinadas aos povos do campo, pois isso, nesse cenário o importante não era apenas qualificar a mão de obra no campo para construção de base da modernização, como também alinhar-se aos interesses do capital internacional.

O trajeto percorrido pelas políticas educacionais voltadas para o campo no Brasil estiveram presentes de forma mais sistematizada a partir dos anos 50 o recorte analítico está fundamentando na crítica à teoria do capital humano relacionado ao desenvolvimento educacional nos países periféricos e como resultado do processo das contradições materiais histórico e dialético

A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. E é agora, no final da primeira década dos anos 2000, que a nova fase passa a incidir mais diretamente sobre a política de educação.

Nesta última década e meia, avançou no campo brasileiro a hegemonia do capital, na forma conhecida como agronegócio, impulsionado por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos.

2.1. Desenvolvimentismo e a questão social.

Historicamente o desenvolvimento do capitalismo mundial, sobretudo no Brasil, se constituiu a partir de forma desigual e combinado (LOWY, 1995). Em relação às questões rurais, o avanço do capitalismo no campo se deu de forma heterogênea e complexa, inseridas de pluralidades, conflitos e disputas. A expansão do capital referentes às populações do campo, enfrentaram diversas mudanças estruturais de ordem territorial e nas relações de trabalho com a terra, especialmente no Nordeste brasileiro (BACELAR,1999).

Colocando em jogo essa disposição da noção de desenvolvimento capitalista, aqui evidenciadas sob a ótica da questão rural, surge também o questionamento quanto a o próprio sentido geral do “Desenvolvimento”, para De Oliveira (2015)

A noção de desenvolvimento aparece, no senso comum, associada à mudança positiva. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento é herdeiro direto da ideia iluminista de progresso. A aplicação desse conceito à realidade social sugere que as sociedades se tornam cada vez melhores e mais perfeitas com o passar do tempo. O mundo, nessa visão simplista, é formado por sociedades “desenvolvidas”, que saíram na frente ou foram mais velozes em sua marcha histórica, e sociedades “em desenvolvimento”, que ainda não atingiram suas potencialidades, mas que eventualmente chegarão ao nível das primeiras. A partir dessa ideia tão simples quanto problemática, torna-se possível medir índices nacionais de desenvolvimento, e comparar Estados Nacionais, com base em rankings que podem ser desagregados em diversos níveis (educação, renda, acesso a serviços, etc.).(pg.2)

Segundo, Celso Campolina Diniz (2001), o pós II Guerra Mundial colocou em alerta a economia política e ocidental. A instabilidade e a crise que se instaurou nos países emergiu a questão do “desenvolvimento”. A busca de possíveis caminhos para reconstrução dos países europeus e japoneses se pautou principalmente no desenvolvimento econômico o qual se tornou tema central nas agendas dos governos centrais e instituições criadas para este fim. No entanto, este cenário traz à tona um ator singular: a desigualdade social entre os países e dentro dos países.

No caso dos Estados Unidos, o que predominou foi uma ideologia anti-estatal a qual desencadeou uma generalização do planejamento regional. De acordo com Campolina Diniz (2001) na Europa ocorreram várias manifestações relacionadas ao desenvolvimento econômico, pois às medidas tomadas no planejamento reforçaram às desigualdade sociais já existentes.

Nesse sentido, várias outras instituições e instrumentos oriundos de políticas regionais foram criadas com o objetivo de minimizar os impactos causados pela novas formas de desenvolvimento capitalista, como por exemplo, a elaboração de políticas de desconcentração industrial na Inglaterra; planos de distribuição territorial e polos de desenvolvimento na França; programas de desenvolvimento das fronteiras e de descongestionamento da Alemanha.

Consequentemente, em relação à América Latina, o diagnóstico foi produzido pela CEPAL⁴ que se baseou nos conceitos de “centro e periferia” com o objetivo de demonstrar que o atraso relativo às periferias mundiais decorria das relações de trocas desiguais internacionais. Nessa perspectiva, a Cepal conseguiu reunir as economias mais importantes às

⁴ Segundo Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz(1996), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) foi um órgão da ONU criada em 1948 com objetivo de buscar alternativas para o desenvolvimento das regiões.A CEPAL, no Brasil teve um importante papel no que diz respeito ao planejamento e nas ações estatais de promoção do desenvolvimento da Região, nos anos de 1950 a 1980.

quais discutiam o desenvolvimento dos países como tentativa de compreender as desigualdades dos sociais dos países.

Através da relação de trocas internacionais foi possível verificar que os “centros” conseguiam reter os frutos decorrentes do processo técnico das “periferias” pois às periferias cabiam a exportação de bens primários (PREBISCH, 2000). Na esfera das trocas internacionais, a periferia se tornou a principal exportadora de bens primários, porém não conseguiram dinamizar a relação. O fato de não conseguirem os preços dos bens paralelamente com a aumento da demanda faziam que ambos caíssem sempre que a demanda reduzia. Isso acontecia por excesso de vários fatores, inclusive como terra e trabalho. Esse processo, segundo Gonçalves Muniz (1996), descortinou um cenário desigual e combinado (LOWY, 1995) que permitiu às periferias se tornarem dependentes dos países centrais para se desenvolverem,

[...] relações centro-periferia que estão centradas na deterioração dos termos de troca, nas assimetrias de rendas por habitante no centro e na periferia, no desequilíbrio estrutural do balanço de pagamentos, na vulnerabilidade externa, na dinâmica do processo de industrialização via substituição de importações e na ausência de poupança de divisas. Para suplantar às barreiras estruturais ao desenvolvimento, torna-se fundamental, a ação e o planejamento Estaduais. (Pag.65)

O ponto a observar é que o “desenvolvimento” dos países periféricos está condicionado pelo desenvolvimento dos países centrais (ALMEIDA FILHO, 2012).

Ainda, de acordo com Marini (2000),

[...] o fundamento da dependência é a superexploração do trabalho. Não nos resta, nesta breve nota, senão advertir que às implicações da superexploração transcendental no plano da análise econômica devem ser estudadas também do ponto de vista sociológico e político. (pag.165)

Retomar o pensamento de Marini para análise de uma conjuntura econômica, política e social representa não somente analisar o desenvolvimento da América Latina mas, sobretudo, o brasileiro. No entanto, apesar de Marini apresentar um arcabouço teórico que conduz a reflexões sobre o desenvolvimento nos países periféricos, Celso Furtado (ANO) propõe elementos para pensar o subdesenvolvimento do Brasil, a partir do próprio Brasil,

pois, as estruturas subdesenvolvidas do país podem ser analisadas como “projeto” de desenvolvimento do país. De acordo com Furtado

o subdesenvolvimento não se constitui em etapa do processo de industrialização pela qual tenham passado os países industrializados, mas sim em condição específica dos países periféricos do sistema capitalista, em que se desenvolve uma estrutura econômica distinta. Ou seja, para ele, o subdesenvolvimento é um subproduto do capitalismo europeu e apresenta uma estrutura econômica heterogênea, em que setores modernos dedicados à produção para a exportação articulam-se a setores voltados à produção para a subsistência, caracterizados pela baixa produtividade.

O Brasil e demais países latino-americanos que integram a “periferia” da economia-mundo assinaram compromissos com organismos internacionais, como exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Através da pactuação de termos de cooperação internacional para a construção de uma agenda com objetivo de corroborar com superação da pobreza extrema, um dos compromissos assumidos pelos países signatários foi os “Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM)”⁵ construída pela Organização das Nações Unidas (ONU) e o PNUD no que se refere às metas e objetivos a serem alcançadas pelo Estado brasileiro.

Neste cenário de grandes transformações econômicas, políticas e sociais e oriundas do discurso neoliberal, o Governo Lula engendrou nas ações pensadas para o desenvolvimento econômico e crescimento do país, políticas públicas territoriais direcionadas a uma parcela “esquecida” da população, a rural.

A influência de um padrão desenvolvimentista, imposto não só a Campos dos Goytacazes mas à toda região, tendo por princípio, cumprir o objetivo de realizar a integração da região ao mercado mundial, via divisão internacional do trabalho. Nesse sentido se realiza em diversos âmbitos, uma reconfiguração das dinâmicas produtivas, em primeiro momento, muda-se a atribuição dos papéis de determinadas atividades do território, como o papel do rural na região e a oferta de mão de obra para a população.

⁵ Os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) são compostos por oito metas: Acabar com a fome e a miséria, Oferecer educação básica de qualidade para todos; Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, Reduzir a mortalidade infantil, Melhorar a saúde das gestantes, Combater a Aids, a malária e outras doenças; Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e Estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

Dentre os “papéis” que se modificam na região se encontra também, a educação, na formação universalista e mais precisamente na formação de mão de obra. Embora neste contexto, a ampliação da escolarização tenha sido abordada em razão da exigência do mercado. No campo esse fator não se configurou, pois o processo de modernização da agricultura é inerente ao aumento da escolarização da população do campo, tendo em vista que a lógica do agronegócio é de uma campo sem gente. (FRIGOTTO, 1989)

Vale destacar que o cenário é caracterizado dentro de uma conjuntura político-econômica que ficou conhecida como “neodesenvolvimentismo” face a adoção de medidas territorializadas adotadas pelo Estado brasileiro na primeira década do século XXI.

O “neodesenvolvimentismo” alterou a maneira na qual o Governo brasileiro, participou da economia. No período dos Governo do ex-presidente, Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003-2010, segundo Filgueiras (2010), pode-se dizer que o Estado retornou a esfera econômica, através da internacionalização de projetos nacionais. Além disso cabe destacar ao contexto deste trabalho, o “apaziguamento” entre frações de classe produzido no mesmo Governo, através do atendimento marginal de demandas sociais, expansão do crédito e aumento real do salário mínimo.

3. O Projovem Campo Saberes da Terra no ERJ: práticas coletivas e monólogos

O panorama da primeira década do século XXI ficou marcado pelo ressurgimento do neodesenvolvimentismo no Brasil articulando-se diretamente em ações interescolar por projetos salvacionistas para as populações do campo, no sentido do reconhecimento das demandas históricas do Estado brasileiro através da busca por financiamentos e a formulação de programas educacionais.

Implementado no ano de 2005-2008, a ação que se denominava Saberes da Terra que consistia inicialmente na oferta qualificação profissional e o aumento da escolarização aos jovens agricultores⁶ familiares sem limite de faixa etária que se constituiu numa ação interministerial contando com 17 Secretarias e Ministérios, mais tarde integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja a gestão foi realizada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

⁶Artigo 3 da Lei nº11.326 de 24 de julho de 2006.

Tal mudança, provocou alterações na composição original da educação enquanto direito básico, fruto das demandas históricas dos movimentos sociais. No entanto, após a sua “reconfiguração” e inclusão à política nacional de juventude, o programa foi associado à SNJ adequando-se as exigências orientadas pelos financiadores externos⁷ das políticas educacionais no Brasil. As principais mudanças realizadas a partir do “novo” formato ocorreram em torno do recorte etário - 18 a 29 anos - a concessão de auxílio financeiro e a institucionalização da Educação do Campo⁸ destinada às SEDUs⁹. No entanto, tais mudanças ajustavam-se à começar pela articulação da política nacional-internacional de combate à pobreza e vulnerabilidade¹⁰ da juventude. Embora tais mudanças tenham representado um retrocesso no que se refere à política diferenciada.

Nesse novo conjunto, o programa visava de forma geral, ampliar gradualmente o acesso a escolarização e qualificação no “mundo do trabalho” no campo incluindo o financiamento de projetos territoriais destinado à parcela da população rural historicamente excluídas do processo formal de ensino, respeitando sobretudo, suas características identitárias e territoriais enquanto povos do campo.

O reconhecimento foi materializado a partir da criação da SECADI¹¹ no ano de 2004 no Ministério da Educação, a partir da elaboração de ações executivas desenvolvidas pelos operadores do Estado e seus técnicos no atendimento às políticas e programas desenhados para as populações do campo como exemplo do PJC e o Escola Ativa. Cabe ressaltar que intensa participação dos movimentos sociais e sindicais do campo e as IPES na confecção e assessoramento qualificaram o conteúdo didático do programa. Um fator relevante para tal reconhecimento da política pública, foi a intensa mobilização na inserção da agenda pública sobre o tema, esse, fruto de amplos debates e discussões em torno da situação precária no campo educacional destinada às áreas de Reforma Agrária.

Os primeiros diálogos aconteceram a partir das Conferências de Educação do Campo realizadas no final da década de noventa que foram o I Encontro Nacional de Educadores da

⁷ Instituições Internacionais de Educação.

⁸ O surgimento da expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (IBID, p. 258).

⁹ Secretarias de Estado de Educação do Brasil.

¹⁰ Dados do Mapa da violência da Juventude entre 15 e 29 anos do Ministério da Justiça e Cidadania.

¹¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC.

Reforma Agrária – ENERA em Luziânia-GO em 1997 e um ano depois a Conferência Nacional de Educação do Campo em Brasília.

Se por um lado o período desenvolvimentista entre os anos 50 e 60 a educação para as populações do campo tiveram como elemento central a criação de formas de fixação e qualificação dos camponeses, por outro na primeira década do século vinte e um a Educação do Campo entra na cena pública enquanto disputa por uma outra lógica que aproxima a relação campo-cidade. Neste período, as articulações em escala nacional apresentaram dossiês e parâmetros normativos que se materializou num conjunto de legislações. Nesse contexto, a Educação do Campo ganhou tamanha relevância por se concretizar no decreto presidencial que institui a política nacional Lei nº 7.352/2010.

Paradoxalmente, mesmo com os avanços dos projetos e programas educacionais de caráter nacional oriundos das pressões dos movimentos populares, o mesmo não impediu que a lógica da política educacional baseada no economicismo, pudesse frear o aumento do número de escolas rurais fechadas no campo. Esse o número alcançou cerca de 34.000 mil escolas que encerraram suas atividades na zona rural, salientando assim, o caráter residual destinada ao campo (RIBEIRO, 2013).

Outro aspecto que merece destaque é a descontinuidade da política enquanto direito, pois o PJC garante a conclusão do ensino fundamental, mas não garante o ensino médio com a metodologia construída de base da Educação Popular, a partir dos saberes camponeses, portanto a juventude oriunda do PJC terá de se deslocar para as sedes dos distritos ou a sede dos municípios para prosseguir seus estudos, mais uma vez desvinculando-se do seu território e com a apropriação de conteúdos urbano.

A adesão do programa PJC foi feita pela SEEDUC RJ no ano de 2009 em razão da grande mobilização realizada pelo Coletivo de Educação do Campo do Norte Fluminense¹² que participou da etapa estadual da CONAE no Colégio Pedro II na capital fluminense. Neste contexto, os membros do Coletivo Educampo do Norte Fluminense recolheram mais de seiscentas assinaturas dos delegados dos 92 municípios, num formato de nota de apoio para à adesão do PJC encaminhado em plenário para a então secretária Tereza Porto, pois, de acordo

¹² Coletivo criado no ano de 1998 no assentamento de reforma agrária Zumbi dos Palmares reunindo pesquisadores das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) UENF e Instituto Federal Fluminense (IFF), educadores do campo, assentados e acampados da reforma agrária, agentes pastorais, estudantes do campo, sindicalistas e grupos de pesquisa em agroecologia.

com documentos¹³ e relatos dos membros do Coletivo, por mais de uma década o diálogo entre os movimentos sociais e a SEEDUC foi infrutífero.

Após a assinatura do termo de adesão pela SEEDUC, os movimentos e as organizações sociais do campo foram chamados à sede da antiga Coordenadoria Regional do Norte Fluminense (atual Diretoria Regional do Norte Fluminense) para uma reunião com a técnica da SEEDUC no sentido de que as organizações levantassem as demandas da região. A época, a região se constituía por somente três municípios: Campos dos Goytacazes, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra situados norte fluminense, interior do estado do Rio de Janeiro. Os levantamentos foram realizados e encaminhados à Regional/SEEDUC totalizando cerca de 21 turmas e cerca de 800 jovens matriculados entre os anos de 2009-2010.

Os municípios envolvidos apresentam como principais características, a diversidade em sua base econômica agrícola e agrária, que vão desde setor sucroalcooleiro à produção de outras culturas, tais como: o abacaxi, o maxixe, o maracujá, o quiabo, côco, como também a pecuária. Vale ressaltar que esta microrregião do ERJ concentra o maior número de assentamentos de reforma agrária do Estado, de acordo com dados do INCRA¹⁴, totalizando 14 assentamentos e 02 acampamentos, 08 quilombos que se refletem em disputas territoriais.

Ainda neste cenário, além da presença da principal bacia petrolífera do país, outro incremento dinamizador da economia na reconfiguração dos territórios camponeses é a instalação do Complexo Logístico e Industrial do Portuário Porto do Açú (CLIPA), assentado à ótica neodesenvolvimentista iniciada nos anos noventa do século XX, cujo uma das maiores transformações territoriais na região norte fluminense, tenha sido pelo implantação do CLIPA, associando-se na regulação do Estado à serviço do capital privado reificando esse período supracitado (ABRAMOVAY, 2003).

Além da forte concentração da terra associada a intensa especulação imobiliária, grupos de pescadores comunidades ciganas. Assim, a juventude camponesa excluída da escola formal, vê a oportunidade de inclusão através da conclusão do ensino fundamental e a possibilidade de acessar o ensino médio. (CRUZ, 2015)

¹³ Cerca de 12 solicitações de construção de escolas em área de assentamentos e a realização de Seminários de Educação do Campo.

¹⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Tal oportunidade de diálogo em torno da política pública diferenciada poderia ter sido dinamizada pela equipe da Diversidade da SEEDUC, pois cabia a esta representação a construção de ações coletivas para a efetivação da política educacional. É importante desatacar que a presença de povos tradicionais e do campo por todo território fluminense exigia a materialização de ações educativas territoriais, visto que havia uma série de solicitações de construção de escolas por diversos segmentos. Inicialmente foram realizadas cerca de 13 reuniões com o conjunto dos segmentos sociais – público do programa - e a equipe da SEEDUC, porém após uma série de “desacordos” e “desqualificações” por parte da equipe SEEDUC em relação aos movimentos sociais, os mesmos se retiraram formalmente da do Comitê Estadual Pedagógico – exigência contida no Programa¹⁵ em 2011.

A retomada do programa foi através da rearticulação do diálogo entre os objetivos do Coletivo Educampo e uma nova equipe da SEEDUC que reposicionou na agenda a urgência na efetivação do programa no Estado, visto que após diversas denúncias de desvio de verba a SEEDUC posicionou em uma nova configuração de articulação. (TOURAINÉ, 1996)

Vale ressaltar que a memória e as ações do Coletivo Educampo acabaram por inserir junto à nova equipe – uma pouco mais sensível ao tema – uma outra lógica baseada no direito e que as necessidades dos povos do campo permaneciam. De acordo com Grasmci apud Coutinho (2001) outro projeto dos trabalhadores contra-hegemônicos construído pelo Coletivo Educampo.

Tais necessidades sinalizavam para o Coletivo à educação, o acesso à terra, ao trabalho e à vida. Esses elementos foram essenciais, pois eles reivindicavam o equacionamento dos problemas no que diz respeito às políticas públicas em razão da tomada de consciência dos direitos. Nesse contexto, é partir daí que o programa é inaugurado no Estado do RJ no ano de 2012, após a realização da denúncia feita de uma comunidade camponesa junto à Coordenação de Educação do Campo ligado a SECADI do Ministério da Educação.(ARROYO, 2004).

Outro fator que se refere a dificuldade na execução do programa, está associado a morosidade e adiamento por inúmeras vezes da SEEDUC para o início do programa, com a

¹⁵ Resolução nº 45 FNDE que dispõe sobre a transferência de recursos públicos para os Estados através da adesão do Programa Federal Projovem Campos Saberes da Terra em 2008.

justificativa de problemas estruturais: que foram desde orientação dos recursos destinados às turmas e escolas base até o e repasse das bolsas que eram vinculadas ao monitoramento dos coordenadores de turma. Esses elementos acabaram por desestimular ainda mais a juventude camponesa. É necessário reconhecer também que esses elementos revelam a escassez das políticas para o campo gerando a desconfiança dos camponeses no que se refere ao Estado. Portanto, tal “promessa” de voltar a estudar se concretizaria (FERNANDES, 2004).

Ainda no que tange os entraves do programa, o esvaziamento representou a reposição da vulnerabilidade, pois dos quase 800 matriculados - envolvendo os três municípios - somente 380 jovens concluíram o programa no ano 2014, este fato evidencia não só a fragilidade da operacionalização pela má péssima administração do Estado, como também o tratamento dado aos programas e políticas que envolvem o campo no Rio de Janeiro. Para Frey (2000) o surgimento de novos conflitos acarretou no surgimento de novos atores no cenário político ambiental sendo que, com esta nova reorientação, tornaram-se mais importantes os arranjos institucionais, as atitudes e objetivos dos atores políticos.

Ao falar de política pública neste contexto destaca-se a importância do Estado/governo como “agente indutor de desenvolvimento”. Em países caracterizados como o Brasil por democracias não consolidadas que possuem como características instituições frágeis e a coexistência de comportamentos políticos administrativos modernos e tradicionais são objetos de estudos do êxito e fracasso das políticas públicas (FREY 2000).

Outro fator importante, se relacionou pela opção do ERJ na definição dos educadores da rede estadual, esse fator incorporou ao programa um dos desafios, pois além de atuarem no ensino regular, inseriam como atividade “extra” o projeto em seu exercício docente. A dificuldade em romper com a lógica disciplinar e integrar os diferentes saberes e áreas do conhecimento serviu por limitar o desenho do percurso formativo do programa, mesmo que estivesse contido no Projeto Político Pedagógico (PPP). Outro aspecto que dificultou o desempenho do programa foi a verificação de que poucos educadores criaram vínculo com as turmas e seus projetos territoriais. Constatou-se a desconfiguração metodológica fundamentada na Pedagógica da Alternância, visto que não houve integração das áreas e poucas foram as turmas que desenvolveram as atividades comunitárias contidas no Tempo-Comunidade, ora em razão da oferta do transporte, ora da disponibilidade dos educadores (MOLINA, 2004)

Entre as principais críticas apontadas por representantes de movimentos sociais do campo da região norte fluminense que se refere à implementação do programa, estão diretamente relacionados à centralização pela SEEDUC das decisões referente à gestão política e financeira de ações caracterizada por ações descontínuas e pulverizada que pouco tem contribuído para garantir o direito à educação pública e de qualidade para os povos do campo.

4. Breves considerações

Um dos elementos chave para compreender a concepção de educação do campo enquanto direito universal é de como o Estado mobiliza seus conteúdos políticos educacionais alinhados à teoria econômica da educação. Desse modo, o Estado brasileiro também se subordina às recomendações internacionais orientadas pelos organismos multilaterais, através da assinatura de acordos e termos de cooperação técnica para a chegada de investimentos internacionais, tal como foi desenhado os programas Escola Ativa e Projovem Campo Saberes da Terra na sua segunda edição. Ainda que os movimentos sociais e sindicais do campo tenham participado de sua elaboração os programas vão se desconfigurando de seus pressupostos.

A procura pelo programa como forma de aumento da escolarização é uma saída para a juventude, pois sem acesso à terra, às condições materiais de vida, impossibilitam a juventude em permanecer no campo, mesmo com a dimensão profissional e o financiamento de projeto tratada no programa, pois observou-se que das 21 turmas, apenas 02 continuam desenvolvendo seus projetos territoriais.

Outro fator importante a considerar está relacionado ao contexto histórico abordado evidencia-se à uma nova fase de expansão do capitalismo no campo descaracterizado pelos Grandes Projetos de Investimento do governo brasileiro. O avanço do capital no campo desconsidera a reprodução social de base camponesa, em muitas das vezes capturada pelas empresas na formulação de projetos educacionais

Identificamos a partir da mobilização da política na esfera estadual que o projeto educacional do campo é padronizado e homogêneo, estendendo ao campo de forma residual uma política educacional em que nada se contextualiza com um projeto territorial, portanto desconsiderando as múltiplas dimensões. Outro fator que merece destaque é a

significação por parte da gestão estadual do conceito de campo, enquanto setor agrícola, numa referência ao processo de dicotomização pelas relações socioespaciais entre os sujeitos.

A execução do projeto-piloto no ERJ fortaleceria a construção de políticas públicas no que se refere à dimensão política educacional e a valorização do território camponês, com isso garantindo à universalização da educação diferenciada pública e a qualidade enquanto direito social.

Fica evidenciado de forma clara que o aumento no investimento no capital humano é um importante fator para o desenvolvimento econômico. Estes investimentos, segundo esses teóricos, podem aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, ganhos estes econômicos e também sociais. Entretanto, aos trabalhadores do campo, transformados em assalariados e sem acesso à terra, tais condições refletem à busca pela saída do campo devido a precarização do trabalho e os baixos salários.

Em outros termos se a teoria do capital humano prescinde do grau de escolaridade de acesso e permanência na escola como base de inserção do mercado, logo para os camponeses esta teoria não se aplica, pois quanto mais se possuir estudo significa aumentar a chance de inserção no mercado de trabalho, onde perguntamos onde estão os mercados no campo?

Por fim, procurou-se apenas levantar algumas questões relativas às adaptações que tem se configurado nas políticas públicas educacionais para o campo e suas consequências nas escalas local. A partir disso, faz-se necessário aprofundar os avanços e desafios dessas “novas” políticas e seus processos, como instrumentos de fortalecimento aos estado e municípios na normatização da política em seus espaços, pois é necessário entender quais serão os pontos estruturais que podem vir a favorecer de maneira mais sólida a construção do desenvolvimento territorial.

5. Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, R. Para uma teoria dos estudos territoriais. In: ORTEGA, A. C. FILHO, N.A. (org.). Desenvolvimento Territorial, Segurança Alimentar e Economia Solidária. Campinas ed. Alínea 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5

BECKER, G.S. e TOMES, N. An equilibrium theory of the distribution of income and intergenerational mobility, *Journal of Political Economy*, 87 (6), 1153–89, 1979.

BONNAL, P.; MALUF, R. S. Do uso das noções de multifuncionalidade e território nas políticas agrícolas e rurais no Brasil. In: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. *Brasil rural em debate: coletânea de artigos/coord. de Nelson Giordano Delgado*. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. *Marco referencial de apoio ao desenvolvimento de territórios rurais*. Brasília: SDT/MDA, 2005.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: *Dicionário de Educação do Campo*. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CAZELLA, A. A.; BONNAL, P.; MALUF, R. S. Olhares disciplinares sobre território e desenvolvimento territorial. In: CAZELLA, Ademir. A.; BONNAL, Philippe.; MALUF, R. S. (organizadores). *Agricultura Familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil*. Rio de Janeiro: 2009.

CEFAÏ, D. “Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva”. *Revista Dilemas*, 2009.

CRUZ, J. L. V. TERRA, D. C. T. Indústria Extrativa petrolífera fluminense e limites ao desenvolvimento regional. **Terceiro Milênio: Revista Crítica**, v. 4, p. 31-44, 2015.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 6. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, IPEA, 21, jun., 2000.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v 1:

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade, 2004. Disponível em: www.uff.br/.../sites/default/.../CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT. Acesso em: 20/08/2017.

_____. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008 (Mundo do Trabalho).

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: Dicionário de Educação do Campo. CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs) Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 585-593.

RAFFESTIN, C. Por Uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993. SAQUET, M. A.; SPOSITO, E.S. Território, Territorialidade e Desenvolvimento: diferentes perspectivas no nível internacional e no Brasil. In: Desenvolvimento territorial e agroecologia. São Paulo, 2008.

RIBEIRO, M. Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1000. 455p

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, ano XIII, n. 2, 1999, p.15-26.

SCHULTZ, T. W. O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

TOURAINÉ, Alain. O retorno do actor. (ed. orig.1984). Ensaio sobre sociologia. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.