

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRODUÇÃO DE OUTRAS ESCALAS: Pensando outro projeto de vida para os povos do campo

Camila Campos de Lara Jakimiu¹

Resumo

Tendo em vista que a construção da escala é a materialização dos processos sociais bem como um progenitor ativo destes processos, a ideia de desenvolvimento para o campo é uma construção teórica e prática da escala global, que vem sendo historicamente reinventada e que intenciona a destruição criativa dos territórios. Sua concepção de campo não contempla a identidade dos diferentes grupos sociais que vivem neste espaço, promovendo a expropriação destes sujeitos dos seus territórios de vida. Em contrapartida, os povos do campo vêm construindo relações com e na terra e reafirmando uma concepção de campo que fica evidenciada por meio da práxis da Educação do Campo. Produzindo desta forma, escalas alternativas de vida, que permitem a reprodução camponesa e a sua autonomia, apesar dos processos de subordinação que estão submetidos. O objetivo geral do artigo é evidenciar a potencialidade da Educação do Campo na produção de outras escalas, ou seja, seu papel de resistência ao se apropriar de uma concepção de campo contra hegemônica à ideia de desenvolvimento para o campo da escala global.

Palavras-chave: Educação do Campo, Desenvolvimento, Escala.

Introdução

Parte-se do pressuposto que estamos vivendo uma crise civilizatória, que é em grande medida decorrente dos processos de exploração dos sujeitos, dos territórios e dos bens naturais pelo capital, que nesta fase da história, é acentuada pelas estratégias de controle do capitalismo. E se materializa na presença do Estado, do mercado e das instituições globais, formando um aparato institucionalizado que reforça a ideologia dominante afetando todos os setores da sociedade e legitimando o poder das classes dominantes sobre os grupos sociais subalternizados.

Além dessa relação de classe, vivemos em um mundo onde opressões de gênero, étnico-raciais e religiosas são reforçadas pelo discurso dominante, legitimados pelo modelo econômico do neoliberalismo e pelo discurso do desenvolvimento, que busca classificar os países e territórios de acordo com sua produtividade econômica, subalternizando diversos grupos sociais.

Compartilha-se do ideário de Mészáros (2000, p.7) no entendimento que vivemos em

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: camila.jakimiu@yahoo.com

uma crise histórica sem precedentes. Não sendo apenas uma crise cíclica do capitalismo, mas uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital que afeta o conjunto da humanidade, “exigindo, para este sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado”. Esta crise que afeta sempre os mesmos sujeitos, é histórica e geográfica, grafada na terra e nos territórios de vida, a partir de múltiplos processos de subordinação ao capital, bem como às múltiplas formas de colonialidades do poder. (QUIJANO, 2011).

O que se tem portanto, é uma sociedade onde há uma disputa escalar intensa, isto é, de um lado, a classe dominante e do outro, a classe popular, com enfoque neste trabalho para os povos do campo. Parte-se do ponto que a construção da escala geográfica é um meio primário mediante no qual ocorre a diferenciação espacial, sendo um processo social, que por sua vez, é produzida por estruturas geográficas de interação social. Ou seja, a produção da escala geográfica é um lugar de luta política potencialmente intensa, pois a produção do lugar pelas pessoas implica a produção da escala, na medida em que os lugares se diferenciam uns dos outros. (SMITH, 2000).

Isto quer dizer que, à medida que a escala de acumulação econômica do capital que contém a ideia de desenvolvimento para o campo se expande, outras formas espaciais alternativas de produção da vida e de entender o campo, vêm sendo construídas e territorializadas.

Tendo em vista essa realidade, acredita-se que as “relações sociais e de poder estão sendo desnaturalizadas” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.43) e a Educação do Campo em diferentes níveis de atuação, vem reconhecendo e valorizando junto aos povos do campo, outras escalas e formas de pensar projetos de vida que contemplem um modelo de campo que esses sujeitos têm direito.

Esta potencialidade resulta das práticas sociais onde se insere, o que possibilita o rompimento com a visão colonial de campo na perspectiva imposta da necessidade de desenvolvê-lo, bem como, sobre os sujeitos que vivem nestes espaços, por vezes considerados atrasados e não desenvolvidos por não aderirem ao pacote moderno-colonial que os expropria.

O Movimento da Educação do Campo compreende as geografias construídas no capitalismo, ou seja, compreende o discurso do desenvolvimento para o campo da escala global e seu projeto de campo incompatíveis com a realidade dos sujeitos, e propõe outros projetos à escala da comunidade, à escala local. Dito de outro modo, a Educação do Campo possui a

potencialidade de produzir e reproduzir escalas concretas como estratégia política de resistência, ou seja, como instrumentos de poder político. (SMITH, 2000).

A partir das práxis da Educação do Campo, que envolve a garantia da formação político-educativa dos sujeitos que vivem no campo com identidades e formas distintas de organizar seus territórios de vida, se busca a emancipação dos educandos por meio de práticas educativas que contemplem a auto-organização e autonomia por meio de processos pedagógicos diferenciados. A Pedagogia da Alternância², por exemplo, é um indicativo de que a Educação do Campo vem produzindo outras escalas e mostrando que a construção de outro mundo é possível.

Diante do exposto, o objetivo geral do presente artigo é evidenciar a potencialidade da Educação do Campo na produção de outras escalas, ou seja, seu papel de resistência ao defender a concepção de campo dos sujeitos que vivem no campo, que configura-se contra hegemônica à ideia de desenvolvimento da escala global. Os objetivos específicos são: 1) Evidenciar que o discurso do desenvolvimento produz contradições e resistências e, 2) Evidenciar as concepções de campo e de educação da Educação do Campo.

O presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, que consiste em “um estudo rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, 1986, p.18). Sendo a área de abrangência a Geografia, mais especificamente o eixo temático da Educação do Campo.

Inicialmente aborda-se reflexões sobre o discurso do desenvolvimento, evidenciando as contradições e as resistências a esse processo. Em seguida, discute-se a Educação do Campo e sua concepção de campo e educação contra hegemônicas a ideia de desenvolvimento, evidenciando a potencialidade da mesma na produção de outras escalas.

A ideia de desenvolvimento para o campo da escala global

Foi com o advento denominado modernidade, isto é, com a colonização dos povos e territórios que depois foi denominado de América, Ásia e África, que se iniciou formalmente

² A Pedagogia da Alternância consiste no processo educativo-pedagógico que constitui a Educação do Campo em vários níveis de abrangência. O processo de aprendizado se consolida no Tempo Escola, período que os educandos se voltam à compreensão e sistematização dos saberes, e, no Tempo Comunidade, onde os educandos desenvolvem os saberes construídos no Tempo Escola.

os processos de exploração cultural, econômica e identitária de povos diversos, em nome do progresso e do desenvolvimento das classes dominantes de um lócus específico: a Europa. O advento da modernidade representou a transformação gradual e radical das estruturas e da formação de um singular modelo de racionalidade que gradualmente influiria na totalidade da população global. Portanto, a invasão dos territórios dos povos que logo passaram a chamar-se América é o evento inaugural que irá impor essa transformação, onde explorações culturais e econômicas se legitimaram com a ideia de desenvolvimento, que apesar de sofrer mudanças históricas, vem mantendo os pressupostos da exclusão e da subalternização de populações diversas. (QUIJANO, 2011).

Neste sentido, a ideia de desenvolvimento é uma herança europeia transmitida para a América por meio da colonização, dos massacres e das explorações. O termo desenvolvimento surge durante o século XVII, em língua francesa, como sinônimo de envolver e desenvolver. No início, o termo estava intimamente ligado com o termo evolução. Essa relação entre desenvolvimento e evolução surge nos séculos XVIII e XIX na Europa Ocidental. Já no século XIX, com a hegemonia do liberalismo, “desenvolvimento” começa a ser usado na Inglaterra para designar os processos de industrialização, de comercialização e de expansão imperial, referindo-se desta forma a fenômenos econômicos e sociais. (QUINTERO, 2015, p.121).

Após contextualizar as origens do termo desenvolvimento, pode-se falar que existe um discurso de desenvolvimento *para* o campo. Este possui uma concepção de campo que visa atender as necessidades dos empresários da terra, isto é, de uma classe dominante que enxerga a terra como valor de troca e não como valor de uso, como mercadoria à ser vendida e não como território de vida e de reprodução social. É com a exploração intensa da natureza e com o uso do pacote tecnológico (maquinários, transgênicos, pesticidas, herbicidas, agrotóxicos) que o agronegócio³ vem sendo imposto como modelo de campo que promete desenvolver este espaço e gerar riquezas, tendo em vista o suposto atraso com que muitos povos do campo ainda vivem e a sua baixa produtividade, dada a necessidade de dar conta da produção de alimentos a nível mundial. Este discurso é pulverizado por meio de diferentes mídias, principalmente a televisão, onde se impõe determinada ideologia dominante à população brasileira buscando o seu aceite

³ O Agronegócio promove a exclusão, concentração e exploração pela intensa produtividade, diferente do latifúndio que exclui pela improdutividade. Com essa estratégia, o agronegócio apresenta-se como inviolável, já que produtivo, constituindo um novo tipo de latifúndio que concentra e domina além da terra, as tecnologias de produção e políticas de desenvolvimento no campo. (FERNANDES, 2004).

amigável e, escondendo a verdadeira realidade do campo, ou seja, as contradições, as disputas escalares, as lutas dos movimentos sociais do campo e as consequências socioambientais da intensa produção de mercadorias e não de alimentos.

Esta visão negativa que compreende o campo como lugar de atraso que precisa urgentemente desenvolver-se, é somada a recorrente criminalização dos movimentos sociais que lutam pela terra, causando o genocídio de grupos diversos que vivem em territórios que vem sendo expropriados, tendo em vista as diferentes estratégias de reprodução ampliada do capital, em detrimento da resistência de populações que produzem coletivamente com e na terra.

É nessa realidade que os povos do campo configuram-se em um grupo diverso e heterogêneo historicamente subalternizado, de diferentes racionalidades e lócus de enunciação. São quilombolas, indígenas, pescadores e pescadoras, ribeirinhos e ribeirinhas, assentados e assentadas, Sem Terra, pequenos agricultores e agricultoras, mulheres e homens produzindo e resistindo de diferentes formas. Ou seja, não há um conhecimento universal, mas conhecimentos de populações de diversos territórios, “diferentes matrizes de racionalidade constituídas a partir de diferentes lugares passíveis de serem universalizadas”. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.38).

Povos historicamente invisíveis e excluídos, sem acesso aos direitos básicos, como o direito à terra e a educação. No século XX com o contexto da concentração de terra em grandes latifúndios no Brasil, eles ainda não tinham acesso à educação, pois não era prioridade do estado escolarizá-los, já que eram considerados mão de obra barata para o modelo agroexportador. (SANTOS *et al*, 2016). Essa concepção de quem tem direito à educação (e a terra), são construídas pela classe dominante por meio da escala global, visando a acumulação do capital e a reprodução de relações mercantilizadas e coloniais.

No modo de produção capitalista a escala global é primariamente uma construção da circulação do capital. É a dinâmica desigual do desenvolvimento econômico baseado nas relações sociais da sociedade capitalista que molda a escala global. Essa escala é dividida conforme os níveis diferenciais de desenvolvimento e subdesenvolvimento experimentados e alcançados pelos países e regiões, no mercado mundial. Por isso, o apagamento ideológico de diferentes populações é parte constitutiva da escala global. (SMITH, 2000).

Na sociedade baseada na escala global, as diferenças e assimetrias sociais são transformadas em desigualdades, em relações de hierarquia e homogeneização (CHAUÍ, 1989). Parte dessa realidade provém do discurso do desenvolvimento, que promove o individualismo

e reforça as relações de classe, a concentração da riqueza e o aumento da pobreza a níveis mundiais, aumentando desta forma as opressões de raça e gênero.

Porto-Gonçalves (2006, p.41) ressalta que é necessário compreender o caráter colonial-moderno do sistema mundo que conformou estas classes sociais, e isto requer conceber “o mundo numa perspectiva emancipatória a partir da América, sobretudo da América negra, indígena e mestiça e dos segmentos excluídos da riqueza, mas não das relações de dominação e produção”. O campo brasileiro na sua complexidade é composto por negros, índios, mestiços, comunidades tradicionais, assentados, ribeirinhos, pescadores e tantos outros que constituem uma América historicamente explorada.

São diferentes formas de lutas contra os preconceitos, contra a dominação, contra a opressão cultural e contra os estereótipos. Os sujeitos do campo estão submetidos a práticas racistas, machistas e eurocêntricas que estão materializadas e naturalizadas nas ações das pessoas, presentes em diferentes segmentos da sociedade, consolidadas por diferentes discursos, que os subalternizam e inferiorizam homogeneizando a diversidade existente. (CRUZ, 2013).

O discurso do desenvolvimento é um deles, e vem se reinventando conforme suas necessidades de controle. Há séculos o discurso do desenvolvimento se consolida enquanto práxis, articulado a teorias que justificam as explorações, bem como a práticas concretas nos territórios de vida. (QUIJANO, 2011).

Para Escobar (2005) o discurso do desenvolvimento tem operado por meio de dois mecanismos principais: pela profissionalização sobre o desenvolvimento, onde se constroem conhecimentos especializados e campos para lidar com o tema, e, pela institucionalização do desenvolvimento, que se consolida por meio de um vasto aparato institucional (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas etc.) o que possibilitou que o desenvolvimento saísse do discurso e se convertesse em força social e efetiva pronta para transformar a realidade econômica, social, política e cultural das sociedades.

Para Quintero (2015) o termo desenvolvimento é constituidor da subjetividade moderna ocidental e compõe parte central do seu sistema cultural, e por isso tem sofrido numerosas metamorfoses históricas desde a antiguidade clássica. No entanto, uma característica sempre se manteve: o desenvolvimento fundamenta-se sempre na exclusão social das populações subalternizadas.

Disseminar por meio da mídia que determinados grupos sociais do campo não são

evoluídos ou desenvolvidos pois não aderiram ao pacote tecnológico, ou impor que o mesmo precisa se inserir nos mercados produtivos justificando com necessidades às quais não fazem sentido ao modo de vida de diversos sujeitos em seus territórios, são estratégias que compõem a ideia-força de desenvolvimento, isto é, são discursos/ideologias, acrescidas de práticas/ações. Um exemplo é a existência de muitas estratégias para o “desenvolvimento rural”, que vinculam conhecimentos científicos sobre agricultura, alimentos e intervenções particulares nesses segmentos, como a extensão agrícola, créditos e infraestrutura. Esse discurso, que é profissionalizado e institucionalizado resulta “en una transformación profunda del campo y de las sociedades campesinas de muchas partes del Tercer Mundo, de acuerdo a los lineamientos de los conceptos capitalistas sobre la tierra, la agricultura, la crianza de animales etc”. (ESCOBAR, 2009, p.19).

A ideia de desenvolvimento para o campo é legitimada pela escala global, e tenta reproduzir sua própria visão de mundo, onde a classe dominante busca estabelecer uma definição global gerando o apagamento da diversidade do campo com a criação de um “sujeito universal” ou da visão neoliberal de “homem do campo” – que abrange pequenos agricultores, camponeses, empresas, latifundiários – como se todos produzissem nas mesmas escalas. Neste sentido,

A construção da escala não é apenas uma solidificação ou materialização espacial de forças e processos sociais [...] a escala é um progenitor ativo de processos sociais específicos. De um modo tanto literal quanto metafórico, a escala contém a atividade social e, ao mesmo tempo, proporciona uma geografia já dividida em compartimentos, na qual a atividade social tem lugar. A escala demarca o sítio da disputa social, tanto o objeto quanto a resolução dessa disputa. É a escala geográfica que define as fronteiras e limita as identidades em torno das quais o controle é exercido e contestado. (SMITH, 2000, p. 132-144).

Tal discurso serve como instrumento de classificação social baseado nas ideias de raça, gênero e classe, e mais recentemente, com a ideia de subdesenvolvimento/em desenvolvimento/desenvolvido. O discurso do desenvolvimento para o campo reconfigura os arranjos espaciais, tanto no funcionamento do sistema capitalista como das formas de classificação social. Isto é, inferioriza diferentes grupos sociais que não se submetem ao modelo neoliberal desenvolvimentista, “roubando das gentes e povos de distintas culturas a possibilidade de definir as formas de sua vida social”. (QUINTERO, 2015, p.119).

A ideia de desenvolvimento para o campo produz a geografia da acumulação capitalista. Isto é, se criam territórios a sua imagem e semelhança, em processos que tem como dinâmica a

destruição criativa do território⁴ e a reconfiguração espaço-temporal da vida social em seu conjunto, ou seja, se produz processos de conflitualidade. O agronegócio com seus desertos verdes, a expulsão dos camponeses de seus territórios para as periferias das cidades, são a expressão mais evidente deste processo.

[...] Compreendemos a conflitualidade como uma relação inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo no campo. Essa relação ocorre pelo enfrentamento entre os principais territórios da questão agrária brasileira: o território do campesinato e os territórios do latifúndio e do agronegócio. Compreendemos o latifúndio e o agronegócio como territórios do capital por causa de suas similaridades e diferencialidades excludentes: a grande propriedade, a especulação imobiliária, os grandes impactos ambientais, a superprodução e superexploração e a concentração do poder político e econômico. O latifúndio exclui pela improdutividade e especulação imobiliária privando os camponeses de acesso à terra. O agronegócio exclui pela produção em larga escala e intensa territorialização, impossibilitando o camponeses de acesso à terra. (GIRARDI e FERNANDES, 2009 *apud* CARVALHO, 2015).

De acordo com Espinosa (2014), a lógica espacial do capital e da ideia de desenvolvimento vai gerando diferenças de lugares que, com o aparato da renda tecnológica sobre a renda da terra, amplia a tendência urbana capitalista e subordina o campo à cidade. Produz espaços altamente diferenciados pela intensidade da intervenção do capital, a substituição da produção da agricultura camponesa em agricultura capitalista industrializada, convertendo o campo em sua diversidade em periferia da cidade neoliberal. Os processos de acumulação por desapropriação são uma das formas privilegiadas de acumulação de capital nesta etapa neoliberal do capitalismo, onde frente a espaços locais, bens naturais, relações sociais ainda não incorporadas de forma total ou parcial a valorização do valor, o capital e a ideia de desenvolvimento, recorre à violência por meio da qual realiza a desapropriação. (ESPINOSA, 2014).

Isto pode ser percebido quando os sujeitos da resistência são “ou destruídos ou considerados pejorativamente como ‘atrasados’, superados, não modernos, portanto ‘restos históricos’ ou ‘povos sem destino’” (CARVALHO, 2015, p.8). Portanto, pode-se afirmar que existe um projeto de desenvolvimento de agricultura para o campo produzido na escala global que é concebido,

⁴ Desde que o sistema capitalista realizou conquistar o lugar hegemônico no planeta, tal destruição tem se desenvolvido de forma exponencial, gerando grande impacto ambiental, muitas vezes irreversível. Em Harvey, Espinosa aponta que os dois agentes principais de destruição criativa do território, ainda que não os únicos, são o Estado e o Capital, duas caras da mesma moeda. (ESPINOSA, 2014).

[...] como resultado imediato da incorporação de tecnologias capazes de superar o 'atraso' do meio rural em relação às atividades urbano-industriais. Trata-se da imposição de uma racionalidade econômica centrada no lucro, na produção em escala, na especialização funcional, no individualismo e na competição, rotulando como 'atrasadas' todas as visões e vivências incongruentes com o paradigma 'moderno'. (PETERSEN, 2015, p.12).

Esse contexto é acentuado pelo processo de reconfiguração da Colonialidade Global do Poder, do padrão de poder hegemônico no planeta, isto é, a aceleração e aprofundamento de uma tendência de reconcentração de controle do poder, que se apropria da ideia-força de desenvolvimento, tanto como epistemologia quanto ações práticas nos territórios e com os sujeitos que lá vivem. Isto quer dizer que, apesar do fim histórico do período colonial escravocrata de exploração, o padrão de poder hegemônico do planeta se reinventou, traçando estratégias de dominação e exploração, em todas as esferas sociais, constituindo a Colonialidade do Poder, que possui como tendências centrais a exploração exacerbada da natureza, a centralidade do mercado, o uso crescente das indústrias culturais, a reconcentração do controle do trabalho, a polarização social da população e a mercantilização da vida, entre outros. (QUIJANO, 2011).

Neste sentido, ao analisar o discurso do desenvolvimento “para” o campo, partilhamos do entendimento de Fernandes (2004), ao considerar a Questão Agrária como modelo de análise. A Questão Agrária nasce da contradição estrutural do capitalismo, e produz ao mesmo tempo, a concentração da riqueza e a expansão da pobreza, produto da sujeição da renda da terra ao capital. A questão agrária envolve dois processos simultâneos: o conflito por terra e o desenvolvimento rural. Ambos os processos são inerentes da contradição estrutural do capitalismo e do discurso desenvolvimentista. Por este motivo, a questão agrária gera continuamente conflitualidade, pois é movimento de destruição e recriação das relações sociais, por meio da territorialização, desterritorialização e reterritorialização do capital bem como dos diversos grupos sociais que resistem, sobretudo no movimento de luta pela terra e ocupações. (FERNANDES *et al*, 2004).

A luta de classes fica explícita com a questão agrária, pois, nesse movimento de resistência, destruição e recriação das relações sociais, se constrói projetos de vida que buscam a autonomia da classe camponesa. Tais sujeitos que conformam o campo respondem com a luta pela terra, pela reforma agrária, com a resistência no território, com formas sustentáveis de “organização do trabalho e da produção, do abastecimento e segurança alimentar; aos modelos

de desenvolvimento da agropecuária, às políticas agrícolas, às formas de inserção ao mercado e aos tipos de mercado; à questão campo – cidade, à qualidade de vida e dignidade humana”. (FERNANDES *et al*, 2004, p.27).

Produzindo outras escalas com e na terra por meio da Educação do Campo

Os povos do campo fortalecem suas lutas com sua concepção própria de campo, o que envolve pensar em outro projeto de vida econômico, social, cultural e ambiental pelo qual estes sujeitos coletivos vem lutando, ou seja, que não trata a natureza como recurso, mas como um bem comum que deveria ser direito de todas as pessoas. Isto quer dizer que existe de um lado a tentativa de controle dos territórios e das condições de reprodução social dos sujeitos pelo capital, e do outro, formas particulares da reprodução social dos povos do campo, constituindo produções de escalas geográficas diferenciadas que se contrapõem.

As lutas sociais camponesas são respostas a essas assíduas e históricas tentativas da burguesia de transformar, em todo o território nacional, os modos de produzir das populações rurais em empresas capitalistas. Por si só essas tentativas político-ideológicas já significam formas de constrangimento e distribuições física e moral praticadas pela burguesia sobre o campesinato. São ações continuadas de desconstrução histórico-cultural camponês e dos outros povos do campo. (CARVALHO, 2015, p.8).

Esta produção de escalas antagônicas demonstra o interesse de classes diferentes, de um lado se tem um modelo de desenvolvimento para o campo pautado na escala global, e, do outro, a materialização de um projeto de vida que compreende o campo como espaço da cultura de diferentes grupos sociais, produzido na escala local em diferentes contextos no campo, isto é, em comunidades quilombolas, em assentamentos e acampamentos de reforma agrária, em aldeias indígenas, em pequenas comunidades, entre outros. Dessa forma, o projeto de agricultura dos povos do campo se consolida

[...] a partir da diversidade biológica e cultural. A ação antrópica dos camponeses tem por base uma relação de coevolução homem e natureza. A reprodução camponesa pressupõe, nesse sentido, também a reprodução endógena da natureza: um convívio construtivo e harmônico entre o homem e a natureza. Possuem por isso mesmo diferenças fundamentais em relação ao modo de produção capitalista, de tal forma que os tornam camponeses e capitalistas, antagônicos. (CARVALHO, 2015, p.6).

Neste contexto, o direito à Educação do Campo surge na luta pela terra, momento onde os sujeitos coletivos passam a compreender que a educação também é uma ferramenta

importante de resistência. Os sujeitos da Educação do Campo são as pessoas que sentem na própria pele os efeitos da realidade perversa em que estão inseridos, mas que não se conformam com ela, como ressalta Caldart (2002, p.152),

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

A luta pela educação do campo coloca em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, mostrando que os povos do campo são os que possuem a menor escolaridade e os que tem a maior dificuldade de acesso a este direito, devido a problemas conjunturais e estruturais, principalmente a “concentração da terra e dificuldades materiais para a efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária.” (SOUZA, 2012, p.752).

De acordo com Quintero (2015) o modo de vida imposto pelo capitalismo tem mistificado o desenvolvimento como uma opção inevitável para pessoas e comunidades, isto é, para se conquistar o suposto progresso, pois os sujeitos coletivos passaram a compreender que em sua gênese, tal desenvolvimento visa a mercantilização dos bens comuns e gera a expropriação das pessoas de seus territórios de vida.

Neste sentido, existe também um projeto de educação *para* os povos do campo produzido pela escala global, denominado Educação Rural. Para Leite (2002) esta proposta de educação teve início na Primeira República e se expandiu de distintas formas nos diferentes contextos históricos, onde a classe dominante do país buscou adequar o modelo de educação ao de modernização do país e do campo, onde foi implementado um modelo fragmentado de educação no campo. Para o autor, este modelo de educação surgiu a partir do momento em que a produção agrícola no campo começou a necessitar de mão-de-obra barata para atender às exigências do mercado, portanto, a educação oferecida para as populações do campo era altamente tecnicista, fundamentada para que os sujeitos pudessem trabalhar na terra.

A Educação Rural, se apresenta dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio, em que vê o campo/território apenas como um espaço de exploração e lucro, através da monocultura, onde os trabalhadores do campo passam a plantar e a cultivar tão somente para os fins da exportação, e não para subsistência da sua família; uma vez que a educação é concebida num pacote urbano, tudo oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, fragmentando o ensino e dicotomizando o campo e a cidade, numa 'ação antidialógica' reforçando a hegemonia e o individualismo, vendo os alunos como gavetas, cada um dentro de uma série, impondo o conhecimento considerado certo para cada compartimento/série. (OLIVEIRA, 2013, p.50).

A Educação Rural foi fundamentada em ofertar uma formação tecnicista que visava o desenvolvimento econômico e que apagava as necessidades culturais que tem os povos do campo, sendo portanto, um instrumento para consolidar um modelo de agricultura que buscou atender a classe dominante, e não a formação humana dos grupos sociais que tecem relações nestes territórios. Portanto, compreende-se que a educação também é um campo disputado por lógicas e escalas diferentes, onde cada prática educativa demonstra determinado posicionamento ideológico, pois a educação constitui-se em sua politicidade. (FREIRE, 2015). Dessa forma,

[...] a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais. (LIBÂNEO, 2005, p.79).

Acerca deste ponto, Caldart (2009) ressalta que a lógica de expansão do capitalismo no campo, ou a lógica de pensar o campo como lugar de negócio, deixa claro que não são necessárias escolas do/no campo, e passam a exigir uma formação para os trabalhadores do campo que enfoque e justifique os interesses dos empresários rurais, isto é, um projeto formativo que visa uma qualificação instrumental e profissional, materializado por meio de escolas agrotécnicas, cursos de agronomia e cursos de gestão do agronegócio.

Não só no campo, mas também na cidade, existe um modelo de educação que reproduz valores capitalistas nas suas práticas e processos educativos, ações como o ranqueamento entre escolas, a premiação de docentes e bônus salariais, as avaliações que culpam somente o educador ou o educando e não a estrutura educacional e contexto no qual estão inseridos os sujeitos da avaliação. Elementos que estimulam a competição entre docentes e a produtividade sem preocupar-se com a qualidade do ensino, desconstruindo a ideia de rede escolar, de cooperação, da comunidade escolar, gerando desarticulações e processos educativos sem

emancipação, e tratando a educação como mercadoria e não como direito social. (MOLINA *et al*, 2015).

Em contrapartida a Educação do Campo busca romper com a educação tradicional acrítica e a-histórica, por meio da valorização dos saberes que estão materializados nas realidades de seus educandos, educadores, nas comunidades em que se insere, nos eventos e articulações, ou seja, no movimento da Educação do Campo e na intensa, rebelde e contra hegemonia produção de resistências, fortalecida por uma concepção de campo e de educação que são parte de um mesmo processo: a emancipação dos sujeitos que vivem no campo.

Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. É então desde esse parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. (CALDART, 2009, p.40).

Discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo envolve pensar em outro projeto de vida para eles, e este, é um ato revolucionário e de resistência, que se consolida por meio da Educação do Campo. Pois pretende educar para um modelo de campo que inclui os excluídos, que fortalece as lutas dos sujeitos e grupos sociais que vivem no campo, que aumenta as oportunidades das pessoas e das comunidades, que avança na produção centrada em uma vida mais digna para todos e que respeita os bens comuns que a natureza oferece. (ARROYO *et al*, 2004).

O paradigma da Educação do Campo nasce, portanto, da práxis do movimento social camponês, que se coloca em cena como ator coletivo e luta pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à soberania alimentar, diante de um modelo de desenvolvimento que tem negado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo não só as condições de produção e a reprodução da existência humana, mas também o reconhecimento de seu saber social camponês. (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p.202).

Portanto, a formação humana da Educação do Campo é vinculada a um modelo de campo, que combina “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território”. (CALDART, 2012, p.261) e, possui como princípios fundamentais:

a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. [...]. b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. c) A Educação do Campo defende a superação da autonomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...] A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. (CALDART, 2004, p.16).

É nessa perspectiva que a Educação do Campo vem se consolidando enquanto uma das inúmeras formas de fazer a resistência no campo, isto é, ao modelo capitalista de campo que expropria. No movimento de resistência dos sujeitos, a Educação tem papel importante para construir ações e ideias que enfrentam o paradigma do “rural tradicional”, o campo sem gente, o campo da alta produtividade. É com a Educação do Campo que se criam novos sistemas de ideias e valores que fortaleçam os sujeitos do campo e os Movimentos do qual fazem parte. Por isso, a Educação do Campo possui uma concepção de campo e de educação que não se descolam, pois ambos se voltam aos interesses dos grupos que vivem neste espaço, às suas necessidades e identidades, e, por isso, configura-se contra hegemônica às formas de dominação e expropriação.

Isto quer dizer que a Educação do Campo, inclui pensar um projeto de campo que se confronta com o projeto capitalista. Ao mesmo tempo em que o agronegócio avança, os movimentos camponeses também avançam na construção e recriação dos seus territórios de vida. (FERNANDES *et al*, 2004). Portanto, a concepção de campo da Educação do Campo, inclui a valorização do modelo de gestão de territórios a partir da realidade histórica desses sujeitos, onde se pauta a Reforma Agrária Popular, a soberania alimentar, as práticas Agroecológicas, bem como transformações sistêmicas na sociedade. Neste sentido,

A Educação do Campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o

caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (SOUZA, 2008, p.1090).

Escobar (2005) ressalta que para muitos grupos sociais e movimentos, o desenvolvimento convencional do tipo oferecido pelo neoliberalismo não constitui uma opção, pois coloca em jogo a própria sobrevivência destes povos. Por isso, outro mundo é possível de se construir, a partir da luta por outro projeto de vida para a classe camponesa, que vem sendo consolidada dia-a-dia pela mesma, em diferentes territórios que expressam resistência ao avanço do capital no campo.

Portanto, existe a necessidade de colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas da Educação do Campo questões que evidenciam que há uma disputa para a formação dos sujeitos do campo que vai além da Educação Rural, tais como a “soberania alimentar, Reforma Agrária, agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos”. (CALDART, 2009, p.124). Questões estas que colaboram para o enfrentamento ao modelo de campo desenvolvimentista da escala global e que buscam reafirmar uma visão de campo que compreenda o mesmo como “um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 68), procurando também,

[...] fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p.68).

Esta é a proposta teórica e prática da Educação do Campo, uma outra Educação que já vem sendo construída desde baixo pelos sujeitos da resistência, produzindo pedagogias outras que fortalecem o vínculo entre os educandos, educadores e comunidade sem estimular princípios capitalistas, isto é, produzindo escalas alternativas de vida com potencialidade de poder político, pois promovem o acesso à educação nos territórios em diferentes níveis e a conquista de políticas afirmativas das identidades dos povos do campo, que apesar das

contradições, são importantes para consolidar a Educação do Campo.

Considerações finais

A emancipação ou liberação dos povos do campo, se consolida na construção de um campo que expresse autonomia dos seus sujeitos, isto é, o direito de viver de acordo com sua identidade no seu território sem processos de subordinação ao capital.

Entende-se que a Educação do Campo se configura como uma forma de resistência no campo, ao produzir processos que visam a emancipação, a problematização das contradições que existem no campo, o aumento de oferta e acesso à educação em diferentes níveis de ensino, ou seja, por ser feita pelos próprios sujeitos que vivem no campo ela possui um projeto de campo e de país que busca a autonomia e a valorização dos saberes e culturas.

Apesar da ideia de desenvolvimento para o campo se consolidar com a produção da escala global, e atingir constantemente a vida dos sujeitos e os seus territórios de vida, a Educação do Campo vêm construindo outras escalas, a partir do local e da comunidade, intencionando transformações estruturais na sociedade, como a igualdade de direitos, a redistribuição de terras e o reconhecimento cultural dos povos.

Por meio da Educação do Campo, é possível desnaturalizar a ideia construída pela escala global de um modelo de campo que expropria milhares de povos do campo. A Educação, enquanto uma ferramenta de poder político vêm construindo outras escalas, a partir do local e das comunidades onde se insere, em um movimento rebelde e intenso. Permite a reprodução da vida no campo, isto é, que os sujeitos de diferentes realidades – assentados e assentadas, Sem Terra, quilombolas, faxinalenses, indígenas, pescadores e pescadoras – possam viver de acordo com sua identidade e cultura, produzir escalas alternativas de vida e formas diferentes de conceber seus projetos de vida, garantindo a autonomia camponesa.

Referências Bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas-Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS; Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília,

DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 10 de mai.2017.

CARVALHO, Horácio Martins de. **Lutas sociais do campesinato na contemporaneidade no Brasil.** Boletim DATALUTA – Artigo do mês: novembro de 2015. ISSN 2177-4463. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/11artigodomes_2015.pdf> Acesso em: 20 jul.2017.

CRUZ, Valter do Carmo. **Das lutas por redistribuição de terra às lutas pelo reconhecimento de territórios:** uma nova gramática das lutas sociais? In: Cartografia Social, Terra e Território, 2013.

ESCOBAR, Arturo. **El “postdesarrollo” como concepto y práctica social.** En Daniel Mato (coord.) Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2005.

ESPINOSA, Rodolfo G. Oliveros. **Desarrollos Geográficos desiguales y la política de la escala análisis espacial del Movimiento Zapatista.** In: XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control. Universitat de Barcelona, 2014.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIRARDI, Eduardo P.; FERNANDES, Bernardo M. (2009). **Geografia da conflitualidade no campo brasileiro.** In: FERNANDES, Bernardo M; MEDEIROS, Leonilde S. PAULILO, Maria I. (orgs.). Lutas camponesas contemporâneas: Condições, dilemas e conquistas. Vol. II. São Paulo: Editora UNESP.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2d. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.70).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVERA, Mary Carneiro Paiva. **Educação do Campo:** concepção, contribuições e contradições. Revista Espaço Acadêmico, Nº 140, 2013. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/18301/10263>> Acesso em 10 mai. 2017.

PETERSEN, Paulo. Agroecologia: um antídoto contra a amnésia biocultural. In: TOLEDO, Victor M; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural:** a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios:** diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-americana. GEOgrafia, Niterói, v. 8, n. 16, p. 41-55, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/203/195>>. Acesso em: 10 jan.2017.

QUIJANO, Aníbal. **“Bien vivir”:** entre el “desarrollo” y la des/colonialidade del poder. In: Revista Ecuador Debate, 2011. Disponível em: <http://www.mapuche.info/wps_pdf/quijano%202014.pdf>. Acesso em 10 jan.2017.

QUINTERO, Pablo. **Antropología del Desarrollo:** Perspectivas Latinoamericanas. ROSA, Lena Dávila da; ARIAS, Ana Carolina (orgs.) Ied. Buenos Aires: Kula Ediciones, 2015.

SÁ, Laís Mourão. **Subjetividade, política e emancipação na formação do educador do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação docente e educação do campo.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online), v. 11, p. 209-238, 2016.

SCHWENDLER, S. F.; REICHENBACH, Vanessa. . **A Educação do Campo no Estado do Paraná:** conquistas, avanços/retrocessos e desafios. In: Silva, Paulo Vinicius; Dias, Lucimar R.; Trigo, Rosa Amália E. (Org.). Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2: E24 CONAE Paraná: reflexões e provocações.. Ied.Curitiba: Appris, 2015, v. 2, p. 201-225.

SMITH, Neil. **Contornos de uma Política Espacializada:** Veículos dos Sem-Teto e Produção de Escala Geográfica. In: Arantes, Antonio A. (org). O espaço da diferença. Campinas, Papirus, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo:** Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educação e Sociedade, n. 105, Campinas, dezembro de 2008. P. 1.089-1.111.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>> Acesso em 20 mai. 2017.