

EDUCAÇÃO DO CAMPO: no Campo das Disputas Territoriais com o Agronegócio

Rodrigo Simão Camacho¹

Resumo

O objetivo deste texto é discutir a relação intrínseca entre a Educação do Campo e os conflitos/territoriais que fazem parte da realidade do campo no Brasil. A Educação do Campo tem origem nas disputas/conflitos territoriais no campo. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural. Uma importante experiência de Educação do Campo foi o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e Estado. Com relação à metodologia trabalhamos com levantamento bibliográfico e documental, observação participante e coleta de fontes orais.

Palavras – chaves: Educação do Campo, Conflitos/Disputas, Territórios.

Introdução

A Educação do Campo tem origem nas disputas/conflitos territoriais no campo. A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro. Para Caldart (2004), a Educação do Campo é pensada a partir de uma perspectiva de classe e da experiência político-pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses. A Educação do Campo é, necessariamente, projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural. Uma importante experiência de Educação do Campo foi o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e Estado. Foi organizado a partir de uma parceria construída entre a Via Campesina – Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF); a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de

¹FAIND-UFGD. E-mail: rogeo@ymail.com

Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os estudantes eram oriundos de movimentos socioterritoriais ligados à Via Campesina, sobretudo, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Nas disputas entre o campesinato e o capital, o CEGeo é um exemplo significativo de conquista da Educação do Campo para a classe camponesa. Por meio das entrevistas podemos destacar o viés político-ideológico expressado na fala dos educandos-camponeses com relação à luta de classes no campo e a participação que o CEGeo teve na formação desses sujeitos envolvidos diretamente nestas disputas entre campesinato e agronegócio. Nosso objetivo é demonstrar, sobretudo, por meio das narrativas dos educandos do CEGeo, que esta foi uma experiência de Educação do Campo, que pode ser, na prática, instrumento de resistência do campesinato ao capital na forma do agronegócio, seja por meio da militância desses educandos nos movimentos camponeses, ou na prática docente nas escolas dos assentamentos. Com relação à metodologia, num primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico com a finalidade de elaborar uma reflexão acerca da Educação do Campo, o conflito/disputas de classes/territoriais no campo, o campesinato e o agronegócio. Lemos o Manual de Operações do PRONERA (2011), a fim de entender sobre o PRONERA, e o Projeto Político Pedagógico do CEGeo, para entendermos os objetivos, metodologias e funcionamento do Curso. No segundo momento, entre 2010 e 2011, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), entrevistamos, com questionário semiestruturado, os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento do CEGeo: educadores-professores, educandos-camponeses-militantes, coordenadores do curso e monitores.

A emergência da Educação do Campo no Brasil

A construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Estas entidades que promoveram este movimento foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Nacional de Brasília (UNB) por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada Por uma Educação Básica do Campo ocorreu em

Luziânia/GO em 1998 (NASCIMENTO, 2003; FERNANDES, 2003). Uma das principais concepções defendidas nesta conferência foi à necessidade de visualizarmos o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Então, os sem-terra foram pensando essa questão e discutindo-a com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas e ficou esboçada essa assertiva nessa Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo de 1998. Era necessário, primordialmente, estabelecer a importância que tem o campo para, a partir daí, refletirmos acerca de uma Educação do Campo (FERNANDES, 2003, 2006).

O primeiro motivo que dá início para a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados na educação pública. Brandão relata as condições precárias das escolas existentes nas regiões rurais.

É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de escola, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira. [...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas: escolas isoladas e escolas de emergência, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. [...]. (1999, p.18).

A realidade dos moradores do campo foi sempre de uma educação que não ultrapassava as séries iniciais do ensino fundamental. E a situação ainda era mais grave com relação aos sem terras. Havia (ainda há) uma grande quantidade de analfabetos no campo. A educação sempre esteve à margem da população excluída do campo (BATISTA, 1995). Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de status e poder, quase sempre é considerada um privilégio das classes dominantes, conseqüentemente as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ficando submetidos a “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 35).

A pesar de estudos e dados de censos mostrarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, ainda é alto as desigualdades sociais e regionais. Existe um índice elevado do número de analfabetos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Grande parte desta população analfabeta ou com baixa escolaridade são moradores do campo (PAIVA, 2004). No campo, cerca de 45% das crianças de 4 a 6 anos e 10% de 7 a 14 anos não frequentavam a

escola em 2000. Três em cada dez jovens ou adultos que moravam nas áreas rurais eram analfabetos. Dos jovens entre 15 e 24 anos havia quase um milhão de analfabetos (IBGE, 2000 apud ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Os principais motivos apontados como a causa desses números negativos são pela “[...] inexistência de centros educativos próximos à moradia, pela falta de transporte escolar ou porque as miseráveis condições de vida de suas famílias lhes impunham trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo. [...]” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 19, grifo nosso).

A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres e um atendimento escolar, na maioria das vezes, reduzido a quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O princípio básico, portanto, para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo é o fato de estarmos partindo do pressuposto de que houve um processo histórico de exclusão dos habitantes do campo do processo educativo formal público. A falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo.

O campo, também, foi durante muito tempo esquecido pela universidade. A produção científica acerca do campo era bastante precária. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos socioterritoriais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. As pesquisas que tratavam acerca da educação nas áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana. O movimento “Por Uma Educação do Campo” nasce para combater esta realidade de descaso. Descaso este tanto da Universidade quanto do Estado. O movimento Por Uma Educação do Campo começa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a

escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, a priori, era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos. O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal. Estavam difundindo a ideologia de que pensar, ler, escrever e refletir é algo necessário e possível somente à elite dominante (NASCIMENTO, 2003; CAMACHO, 2014).

Este é um exemplo da ideologia dominante introduzida na cabeça do oprimido (FREIRE, 1983). O camponês hospedava esta ideologia do opressor e passou a acreditar que a educação não era necessária para ele. A história do Brasil é construída a partir de uma tradição política autoritária, oligárquica, patrimonialista e burocrática. Devido a esta característica histórica, o Brasil sofre de profundas desigualdades sociais, dentre elas, o analfabetismo (JESUS, 2004). De acordo com Nascimento (2003), com o objetivo de manter o status quo, as elites dominantes sempre negaram o direito à educação para os povos do campo. Quando ofereceriam uma educação era sempre voltada para a submissão. Este fato ocorreu desde o período colonial onde, a partir dos missionários católicos, a educação foi pensada para os indígenas de maneira a domesticá-los, torná-los mais dóceis e passivos para facilitar sua escravização. Era uma educação colonizadora que seguia a lógica do capital mercantilista-imperialista.

Um dos objetivos dessa educação era difundir a ideologia dominante que impunha a estes sujeitos, como pensar, para que pensar, como pensar e o porquê pensar. Houve neste processo, a constituição de uma representação ideológica dos camponeses como se fossem sujeitos ignorantes e facilmente manipuláveis. Estas representações acabaram sendo aceitas pelos próprios camponeses. Assim, a educação direcionada para o espaço rural sempre teve a intenção de difundir os interesses dominantes. Sempre foi uma escola adestradora e não emancipatória. Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça isolada de classes multiseriadas (CAMACHO, 2014).

Esta escola que estava no campo não era uma escola do campo, uma escola do território camponês. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. A escola do campo tem como referência teórica-política-ideológica-

cultural as experiências dos movimentos socioterritoriais camponeses. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

[...] as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. (2004, p. 142).

Essa escola que estava no campo, mas que era uma escola ligada tradição ruralista da dominação preparou o camponês para a subordinação ao capital de uma forma domesticadora e alienante. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e trabalhadores assalariados rurais (boias-frias) (BATISTA, 1995; CAMACHO, 2008).

Faz-se necessário rompermos com esta ideologia dominante presente no Estado e na Universidade de que a educação oferecida para os povos do campo não tem necessidade de ter boa qualidade, bastando às “primeiras letras”. Como já explicitado, esta concepção é produto do discurso dominante de que o camponês não necessita de saber ler, escrever, pensar ou refletir, devido à natureza de seu trabalho e de seu modo de vida. Com esta ideologia, os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecida a eles: uma escola de péssimas condições de infraestrutura com professores mal preparados e mal remunerados.

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidades de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler. (ARROYO, 2004, p.71).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este reconhecimento não chegou até o campo. Não houve a exclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, porém, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania e não alcançou às especificidades concretas necessárias a

realidade do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). O sistema educacional do campo sempre foi tratado como um elemento residual. A consequência dessa desigualdade foi à negação aos povos do campo dos direitos conquistados nas décadas anteriores. Nem mesmo as pedagogias progressistas foram capazes de assimilar a importância da construção de uma educação que respeite as especificidades dos povos do campo. Isto porque “As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.10).

Em síntese, as razões primordiais que levaram a busca por um projeto de educação diferenciado, denominado de Por Uma Educação do Campo, era, de um lado, a marginalização social e educacional no qual viviam os moradores do campo na época. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto hegemônico do agronegócio-latifúndio (CALDART, 2005).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto modo de vida e classe social (CAMACHO, 2008, 2014).

Apesar de a educação ser reconhecida como um direito humano desde os anos 1980 e que a promoção de uma educação de alta qualidade é o segundo dentre os oito objetivos para o desenvolvimento no milênio para uma sociedade mais justa e sustentável (PNUD, 2014), este reconhecimento não atingiu áreas rurais brasileiras. Moradores de comunidades rurais foram totalmente excluídos desta conquista, este direito só manteve-se no nível abstrato do conceito de cidadania e não atendeu as necessidades específicas e concretas da realidade das comunidades rurais (ARROYO, 2004; CAMACHO et al., 2015). Portanto, a Educação do

Campo é uma condição fundamental para que a população rural possa exercer sua cidadania (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Em suma, a marginalização social e educacional vivida pelos moradores das comunidades rurais, devido a falta de políticas públicas voltadas para a sua realidade, engendrou a emergência de lutas de sujeitos coletivos que reagiram diante dessas situações sociais. Dentre estas lutas, destaca-se: a luta pela/na terra que desencadeou a luta pela Educação do Campo (CAMACHO et al., 2015).

A Educação do Campo e o Conflito/Disputa com o Agronegócio

As reivindicações para a construção da Educação do Campo só são possíveis devido a forma como os movimentos socioterritoriais camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos, historicamente excluídos. Assim, a Educação do Campo demonstra mais uma etapa de avanço da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, iniciados na luta pela terra e chegando à Educação do Campo.

A característica primordial da Educação do Campo é a oposição a um modo de vida criado a partir da sociabilidade/territorialidade do capital, por isso, só pode ser compreendida a partir da totalidade, contemplando, concomitantemente, a teoria e a ação política (MOLINA, 2012). Logo, ela se desenvolve, concomitantemente, à intensificação das disputas territoriais no campo onde capital transnacional se territorializa acirrando a luta de classes e causando a expropriação dos camponeses (CALDART, 2010). A negação a este processo de desterritorialização está no cerne da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Esta luta leva a conquista de assentamentos, que significa, na prática, a desterritorialização do capital-latifundiário e a territorialização camponesa. A resistência nestes territórios permitem a criação e a reprodução da Educação do Campo nas escolas dos assentamentos. Logo, a conquista dos territórios camponeses pode significar a territorialização da Educação do Campo.

Tendo em vista a luta de classes manifestando-se especialmente no embate pelo controle territorial, o território torna-se categoria de análise fundamental para a Geografia pela necessidade de revelação das lógicas antagônicas existentes na produção dos territórios. Logo, entender as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio é importante para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo em

consonância com a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do camponato e que contribua em seu processo de resistência ao capital.

A territorialização camponesa significa, também, a territorialização da Educação do Campo. Todavia, para a existência de territórios camponeses e para a territorialização da Educação do Campo, também, se faz necessário romper com a lógica capitalista de produção. Este é o ponto central da discussão da Educação do Campo, a partir do Paradigma da Questão Agrária²: a territorialização da Educação do Campo e as disputas/conflitos com o agronegócio, pois quando o capital se territorializa, concentrando a terra, os camponeses são desterritorializados. Neste processo de territorialização da Educação do Campo estão intrínsecos a concepção de resistência e de ruptura ao capital no campo.

A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro. Partindo do princípio da territorialização camponesa buscar a destruição dos territórios do agronegócio, logo, o projeto de Educação do Campo é projeto de luta de classes, da classe camponesa contra a classe dos empresários do agronegócio. Esta é uma característica fundamental definidora da especificidade da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária (PQA). A Educação do Campo – na perspectiva do PQA– é, necessariamente, um projeto de oposição ao agronegócio, pois é formado pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que pretende desterritorializar os camponeses. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial travada pela classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural (CALDART, 2004, 2005; CAMACHO, 2014).

A Educação do Campo se contrapõe ao agronegócio porque este é predador e explorador, desterritorializa e mata os camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de commodities. Em seu lugar os movimentos socioterritoriais camponeses propõem a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da soberania alimentar etc. Por isso, a Educação do Campo é instrumento de combate ao

² Este paradigma é formado por autores que discutem o campo tendo como pressupostos teórico-metodológicos o marxismo agrário. Os elementos principais de abordagem desse paradigma são: a luta de classes, o conflito, a desigualdade engendrada pelo capitalismo e a sua superação.

agronegócio-latifundiário e de auxílio a territorialização de um modelo popular de agricultura, valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa (CALDART, 2004).

Dessa forma, qualquer tentativa de se relacionar com o agronegócio como parceiro da Educação do Campo é diretamente antagônico ao projeto de Educação do Campo proposto inicialmente a partir do seu Paradigma Originário. A Educação do Campo não se constitui apenas enquanto visão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Não tem como pensarmos a Educação do Campo sem refletirmos de maneira teórica-política-ideológica a respeito de que campo queremos. O campo dos territórios do agronegócio-latifundiário, não é o da Educação do Campo. O campo da Educação do Campo é onde estão territorializados os Movimentos Socioterritoriais Camponeses, a Reforma Agrária, a Agroecologia, a Soberania Alimentar, os Agroecossistemas Complexos, o Trabalho Familiar, a Cultura Camponesa etc. (FERNANDES; MOLINA, 2005; MOLINA, 2004).

O campo da Educação do Campo deve ser entendido como território onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de commodities. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos etc. e, logo, é lugar de realização da educação desses sujeitos, da Educação do Campo – camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha etc. Esta perspectiva teórica-política-ideológica acerca do campo é fundamental, pois, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo. Não se justifica a Educação do Campo no campo do agronegócio, no campo visto como o lugar do atraso, como o lugar que sobra depois do perímetro urbano, o lugar esvaziado pelo êxodo rural, o lugar da monocultura etc. (FERNANDES, 2003).

A partir destas características, inerentes a gênese e a consolidação da Educação do Campo, é possível entender a existência da relação intrínseca entre a vertente camponista do PQA³ e o Paradigma Originário da Educação do Campo (POEC). Pensamos a partir deste paradigma a possibilidade de construção de uma Educação do Campo libertadora (FREIRE, 1983). Esta concepção, ao entender o desenvolvimento do capitalismo no campo, como produto do seu processo desigual e contraditório, permite pensar a possibilidade de

³ Esta tendência entende o camponês como modo de vida e classe social que se recria na resistência e na contradição do modo de produção capitalista que se desenvolve a partir de uma lógica desigual-combinada-contraditória destruindo e, concomitantemente, recriando relações não-capitalistas, como as camponesas (CAMACHO, 2014).

reprodução do campesinato. Obviamente, esta é condição primordial para podermos construir a Educação do Campo: sem camponeses não há Educação do Campo.

Outra característica fundamental desta tendência é a afirmação da permanência camponesa no campo por meio da luta e a resistência contra o capital. Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção da educação adequada às especificidades do campesinato. Não faz sentido pensar a construção da educação para o modo de vida e a classe social que estaria condenada ao desaparecimento, mesmo que este não seja o desaparecimento físico, mas de sua condição de modo de vida e de classe camponesa (CAMACHO, 2014).

Ao justificarmos teórica-política-ideologicamente a existência da Educação do Campo em dois paradigmas, partimos da premissa de que o Paradigma da Educação do Campo está em disputa porque o campo está em disputa por modelos distintos de desenvolvimento territorial e de educação. O POEC nasceu da luta dos movimentos camponeses, mas foi apropriado pelo Estado e pelas grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Muitas destas práticas intituladas de Educação do Campo são reacionárias e romperam com o caráter revolucionário, essência da Educação do Campo. Estas experiências tem reforçado a alienação no que concerne aos interesses de classe. Se a sociedade é formada por classes antagônicas, logo, os territórios materiais e imateriais estão em disputa por modelos antagônicos de desenvolvimento no campo. No interior dessa disputa se encontra a Educação do Campo (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014).

Caldart (2010) explica quais são as contradições principais da Educação do Campo para com o agronegócio e porque o agronegócio entrou nesta disputa pela Educação do Campo. Apesar do campo na lógica do agronegócio ser entendido apenas como “território de negócio” e, portanto, não necessitar de escolas neste “campo do negócio”, a questão da educação entra na agenda política do país e isto tem envolvido o agronegócio. A autora aponta três razões principais para explicar a entrada do agronegócio na disputa pela Educação do Campo. O primeiro motivo está no fato de a reestruturação produtiva no campo requerer mão-de-obra mais qualificada, apesar da demanda pequena, nos trabalhos não estritamente agrícolas. O segundo motivo, é a formação educacional do agricultor familiar. O principal discurso do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)⁴ é a necessidade de modernizar a

⁴ Com relação ao Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), temos a tese principal da metamorfose do campesinato em agricultor familiar a partir da integração do camponês ao mercado. Cria-se, neste paradigma a dicotomia entre o arcaico, ineficiente, miserável e condenado a desaparecer, o camponês e, por outro lado, o

agricultura familiar, tornar os sujeitos do campo técnicos-profissionais e integrá-los ao mercado, para a competição. Todavia, este discurso esconde intencionalidades além da simples formação educacional destes sujeitos. Para o PCA, essa educação é uma forma de adequar o camponês ao “novo rural”, sem questioná-lo, objetivando fazer com que os camponeses se integrem/subordinem ao agronegócio de forma acrítica. A terceira via utilizada pelas empresas do agronegócio – discurso de responsabilidade social ou mesmo discursos humanitários –, é a utilização da educação como forma de difusão de sua ideologia: modernização, monocultura, energia limpa, revolução verde, transgênicos etc., inclusive com o financiamento de materiais didáticos (CALDART, 2010; CAMACHO, 2014).

O agronegócio impõe sua territorialidade nas relações de produção e no debate da Educação do Campo, por meio do discurso ideológico do campo como o local da produção moderna-tecnológica-capitalista e a educação contemplando o modo de vida moderno em oposição ao atraso do modo de vida camponês. No território da Educação do Campo, o agronegócio defenderá a formação centrada na competição, no mercado de trabalho, na eficiência produtiva, na integração ao mercado etc. Por outro lado, o modelo camponês de Educação do Campo, desenvolvido pelos movimentos socioterritoriais camponeses, está centrado no direito à cidadania, ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação para o mundo do trabalho e o trabalho familiar como princípio pedagógico, enfim, é uma educação para a emancipação dos seres humanos (MENEZES NETO, 2009; CAMACHO, 2014).

Podemos dizer que o debate da Educação do Campo é permeado por interesses distintos das classes sociais. Estes interesses definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio, de um lado, e pelo projeto camponês de Educação do Campo, do outro. Como são propostas antagônicas, resultam em interesses político-pedagógicos distintos: a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio, tem a intencionalidade de formar sujeitos funcionais à reprodução do capital, a fim de inculcar ideologias dominantes, contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais e manter a sociedade de classes; a educação camponesa busca formar indivíduos não fragmentados na

moderno, eficiente, próspero e compatível com o mercado, o agricultor familiar/profissional. A chegada desse novo personagem, chamado de agricultor profissional, decreta o fim do campesinato enquanto classe social e modo de vida. A Educação do Campo, nesta perspectiva, serve para a profissionalização camponesa (CAMACHO, 2014).

sua totalidade e que compreendam as relações humanas tanto na sua diversidade cultural quanto nas desigualdades sociais, econômicas e políticas, geradas pelo capital. Portanto, o projeto de educação dos camponeses, ou qualquer outro projeto de sociedade para superar as relações capitalistas, não pode ser pensado a partir da ótica do agronegócio. As propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim de defesa dos interesses das classes subalternas (MENEZES NETO, 2009; CAMACHO, 2014).

As ações da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), movimento patronal, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), efetivam as estratégias no campo das disputas dos territórios imateriais, pela perspectiva da educação do agronegócio, contrapondo-se à perspectiva de Educação do Campo camponesa, principalmente operando políticas públicas de formação dos camponeses. Do ponto de vista político, isto significa que o Estado introduziu a intervenção antagônica ao campesinato na luta de classes. No aspecto econômico, social e cultural, expressa a opção assumida como inevitável e/ou desejável a eliminação progressiva da agricultura familiar-camponesa. Este cenário de investidas das classes dominantes no território da educação tem o objetivo de confundir a sociedade para que todos pensem que os representantes do agronegócio se preocupam em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir boa formação aos trabalhadores rurais e camponeses. Estas investidas atuais confirmam o papel importante da educação para a ampliação e manutenção do agronegócio. A principal problemática é o fato da apropriação das reivindicações da classe camponesa pelo agronegócio ter esvaziado o debate sobre como o modelo de desenvolvimento capitalista no campo agrava as desigualdades sociais (FONEC, 2012).

Dessa forma, se faz necessário reafirmarmos a essência da gênese da Educação do Campo neste momento histórico de disputa de sua concepção por dois projetos distintos de sociedade. A essência da concepção de Educação do Campo foi gerada na prática de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital. A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, desembocando na disputa por territórios materiais e imateriais, entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamenta a produção de nossa análise teórica a respeito do campo e da Educação do Campo, pois a contradição de classe, movimento da história, resulta

na produção do conhecimento científico a partir de diferentes perspectivas (SÁ; MOLINA, 2010).

Portanto, a nossa intencionalidade reafirma a necessidade de contextualizar a práxis da Educação do Campo a partir do pressuposto da existência de dois projetos de campo em conflito/disputa. O debate acerca da disputa teórica-política-ideológica em torno da Educação do Campo traz avanços para a construção de conhecimento científico crítico e propomos a produção do conhecimento científico com caráter revolucionário. Assim, concordamos com Sá e Molina (2010), pois temos que delimitar claramente o território teórico da Educação do Campo, na perspectiva revolucionária, fazendo-se necessário que a produção do conhecimento esteja ligada à luta de classes, assim como na perspectiva do PQA. Assim, compreendemos as diferenças existentes entre os dois projetos e qual é o papel da Educação do Campo nesta disputa.

Para Molina (2012), existem algumas instâncias governamentais que, ao pensarem o projeto de Educação do Campo, tendem, ideologicamente, a excluir a questão do conflito presente no campo, pois o enxergam como negativo, devendo ser eliminado, pelo menos do debate. Esta é uma das tensões existentes quando pensamos em políticas públicas de Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. Estas ações não dizem respeito ao POEC. Não se pode retirar da Educação do Campo o objetivo de construção de outro projeto de sociedade, nem é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução.

O Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo)

Os estudantes do CEGeo eram oriundos dos seguintes movimentos socioterritoriais ligados à Via Campesina: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) e PJR (Pastoral da Juventude Rural), RACEFFAES (Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo), MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo), EDUCAFRO

(Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) e o MCP (Movimento Consulta Popular).

Do ponto de vista de se pensar mais especificamente como os conhecimentos científicos–geográficos influenciaram/influenciam na qualificação da luta dos movimentos soioterritoriais contra o agronegócio, vamos ouvir o argumento de uma liderança da coordenação nacional MST que, atualmente, atua no setor da frente de massa no estado de Goiás. Podemos pensar a relação existente entre o Curso Especial de Geografia e a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, pois o mesmo discorre acerca da possibilidade que a Geografia nos traz de ler a realidade para poder traçar estratégias contra o capital. Ajuda a teorizar sobre a prática do Movimento no sentido de *disputar, conquistar, organizar, controlar e manter os territórios camponeses*. Nesta narrativa, fica clara a absorção do conceito de território, mais especificamente, de disputas territoriais e podemos visualizar como na prática essa teoria pode se materializar na conquista, na organização e na manutenção do território. JV, militante do MST, descreve as contribuições do curso para a luta do seu Movimento assim:

O curso vai nos ajudando, dá um conjunto de elementos, de compreensão, de *teoria*, de contato com muita coisa que ajuda a gente *pensar nossa prática*, nossa estratégia, nossa ação. Como nós somos militantes políticos, com responsabilidades, com tarefa no Movimento, no meu caso vinculado justamente com essa frente [frente de massa] que é a preocupação maior *conquistar novas áreas*, essa é a tarefa principal [...] é justamente em construir *estratégia* para avançar, para conquistar novas áreas. O curso nos ajuda trazer elementos, teorias, né, que ajuda a gente explicar, compreender, ter elementos de *qualificar nossa intervenção*, e a nossa elaboração de estratégia de ação. Então o curso tem sido bastante importante, tem ajudado inclusive nas reflexões, nas elaborações, nos debates, nas proposições, [...] quer dizer, ela ajuda a gente na discussão da *conquista do espaço, na conquista do latifúndio, na disputa do território, e na organização desse espaço*, essa que é a combinação que a Geografia nos dá elementos *pra conquistar e se organizar nesse espaço conquistado*. [...] A grande contribuição desse curso é justamente a gente perceber que é isso, quer dizer, conhecimento geográfico nos ajuda nessa perspectiva de *conquistar e de manter a conquista*. [...]. (ENFF, Jul. 2010).

Considerações Finais

Nesta disputa de territórios imateriais com o capital/agronegócio/bancada ruralista, a Educação do Campo tem sofrido um severo golpe. O Fórum Nacional de Educação do Campo

(FONEC), reunido em Brasília - DF no dia 06 de abril de 2017⁵, discutiu os retrocessos sofridos pela Educação do Campo, em especial, o PRONERA. Segundo o FONEC (2017), estamos sofrendo um Golpe midiático-empresarial-jurídico-parlamentar, que busca transformar a educação em mercadoria. O orçamento 2017 do PRONERA é o menor da história do Programa, se igualando ao orçamento do governo FHC. Em 2016, havia 99 turmas em andamento, sendo 34 do Programa Residência Agrária Jovem. Em 2017, a previsão é de que se concluam 48 turmas, restando apenas 51 turmas. A Coordenação do Programa apresenta soluções a crise financeira pela via do financiamento privado, por meio de parcerias com grandes empresas, rompendo com a cultura histórica do PRONERA, e mesmo, com sua própria razão de existir, uma política pública financiada com orçamento público, com a finalidade de cumprir o direito do acesso dos/as camponeses/as à educação pública.

Este cenário atual reforça o conflito permanente existente entre os movimentos camponeses, que defendem a Educação do Campo numa perspectiva emancipatória, e o agronegócio, que tenta transformar a educação em mercadoria e transformar a Educação do Campo numa forma de reprodução da ideologia dominante do capital-agronegócio.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 653-678, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004b. p. 91-109. (Por uma Educação do Campo, 5).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: _____ (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A**

⁵ Teve como entidades participantes da reunião: CONTAG, MST, UnB, Fórum Paraense de Educação do Campo, RESAB (Rede de Educação do Semi-Arido Brasileiro), FOCEC (Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC), Rede Mineira de Educação do Campo, Comitê de Educação do Campo/PE, UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) e Fórum Estadual de Educação do Campo – FEEC/Bahia.

educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-54.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera.** Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural.** Aquidauana: UFMS, 1995.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo.** Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2005.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo.** 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v.1, p.1 - 23, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Apresentação. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: UFMS, 2008. p. 135-160. (Fontes Novas).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5. , 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Unesp, 2003. (CD ROM).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **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. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Apresentação. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 2008. p. 135-160. (Fontes Novas).

FERNANDES, Bernardo Maçano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, ago. 2012.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**, abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JESUS, Sonia Meire. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. **Ação Educativa**, p. 89-100, 2004.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

MENEZES NETO, Antonio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MICHELLOTTI, Fernando et al. Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: _____ (Org). In: _____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

PNUD. **Sobre o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/humandev>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no Pronera. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 103-113.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).