

**TERRA, TRABALHO, EDUCAÇÃO:
RELAÇÕES QUE PROJETAM DESAFIOS À
EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Marlene Ribeiro*

*LAND, WORK, EDUCATION: RELATIONS
THAT CHALLENGES TO DESIGN THE RURAL
EDUCATION.*

*Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO: Neste artigo abordo desafios vivenciados pelas famílias camponesas para permanecer na terra de onde retiram os produtos do trabalho que as sustenta. Isso se reflete nas dificuldades que a educação do campo enfrenta para sair do papel enquanto legislação. Este debate é importante ao desvelar questões que se colocam à educação do campo associada ao trabalho camponês, podendo subsidiar as demandas dos movimentos organizados na Via Campesina e na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. O artigo está organizado em três partes. Início pela reflexão sobre a terra como meio de produção e de disputa entre os trabalhadores do campo e o capital que os explora. A segunda parte trata da política nacional para a educação do campo sob a forma de programas. Na terceira aponto questões referentes à educação do campo que estão associadas à terra e ao trabalho camponês.

PALAVRAS CHAVES: Terra de trabalho; Trabalho camponês; Educação do campo.

ABSTRACT: *In this article I approach challenges experienced by peasant families to stay on land where withdraw the products of labor that sustains them. This is reflected in the difficulties that the countryside education faces to become a reality according legislation. This debate is important to uncover issues facing the countryside education associated with peasant labor, and may subsidize the demands of organized movements in the Via Campesina and the National Confederation of Agricultural Workers CONTAG. The paper is organized into three parts. Start by reflecting on the land as a means of production and dispute between field workers and the capital that exploits them. The second part deals with the national policy on countryside education in the form of programs. The third point out issues to education field that are associated with the land and peasant labor.*

KEYWORDS: *Work earth; Peasant labor; Countryside education.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo proponho uma discussão sobre as dificuldades que enfrentam as famílias camponesas para permanecer na terra, de onde retiram os produtos do trabalho que as sustenta. Em decorrência destas dificuldades, a educação do campo, conquistada em 1998, articulada à luta pela terra e compreendendo as famílias dos movimentos camponeses organizados na Via Campesina Brasil¹ e na Confederação Nacional do Trabalho na Agricultura – CONTAG enfrenta enormes desafios para sair do papel, enquanto legislação, vindo a tornar-se prática nas regiões onde vivem aquelas famílias. As reflexões aqui propostas decorrem de pesquisas relacionadas ao Projeto “Da educação rural à educação popular, à educação do campo: avanços e retrocessos da educação associada à luta pela reforma agrária”, que venho desenvolvendo com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. A importância deste debate consiste em desvelar questões que se colocam à educação do campo associada ao trabalho camponês e à permanência dos agricultores na terra, podendo vir a subsidiar as demandas dos movimentos sociais populares organizados na Via Campesina e na CONTAG.

O artigo está organizado em três partes, iniciando pela reflexão sobre a terra como meio de produção e, por isso mesmo, de disputa entre aqueles que nela vivem e trabalham, e o capital que a utiliza, atualmente sob a forma do agronegócio, bem como explora os trabalhadores para a produção/reprodução do lucro, muitas vezes aplicado nas bolsas de valores. Com isso, se tem os elementos para configurar a luta pela reforma agrária, promovida em vários países, mas não no Brasil e que, por isso mesmo, explica a insegurança destes trabalhadores em relação ao seu meio de trabalho – a terra – e a educação dos seus filhos. Desta, se passa à segunda parte, que trata da educação do campo, suas características e suas conquistas, sob a forma de programas que afirmam e garantem, mas não enquanto lei que venha a definir uma política nacional. E, finalmente, na terceira parte, serão abordadas as questões colocadas na relação com o Estado e o capital, para a efetivação da educação do campo, que não pode ser compreendida em separado do trabalho e, com isso, da terra de trabalho.

A TERRA COMO MEIO DE PRODUÇÃO E DE RELAÇÃO COM O TRABALHO

A terra é um meio de produção peculiar porque não foi construída pelo trabalho humano, mas é essencial na produção de alimentos, na construção de moradias, na criação de animais. É essencial, portanto, à manutenção da vida. Com essa compreensão vamos focalizar a terra, no Brasil, privilegiando mudanças que envolvem o trabalho, na relação entre a produção agrícola e a propriedade fundiária, focalizando, principalmente, os anos decorridos neste século XXI, nos quais a terra como espaço de conflito entre capital e trabalho é uma questão bastante presente. Entretanto, para compreendê-la é necessário fazer uma retomada do processo histórico, quando se desvela que, além de ser um meio de produção original, a terra assume o caráter de reserva de valor, anulando a alternativa de sua repartição, por meio de uma reforma agrária que, de fato, venha a contemplar os povos do campo que dela dependem para a sua reprodução e sobrevivência.

O Programa Aliança para o Progresso, com o apoio dos Estados Unidos da América – EUA, na década de 1960, procurou legitimar uma reforma agrária nos moldes do desenvolvimento capitalista, como uma estratégia para garantir a eficiência produtiva e divulgar uma visão de justiça social que desestimulasse as rebeliões inspiradas na Revolução Cubana, vitoriosa em 1959 (SADER, 1987). Conforme Ianni (1985, p. 160): “As revoluções mexicana (1910), boliviana (1952), cubana (1959) e nicaraguense (1979) contaram com a participação de camponeses, ao lado de operários urbanos, operários rurais, mineiros, empregados, funcionários e outras categorias sociais”. E focalizando os processos de ocupação da terra, nos EUA e no Japão, afirma Romeiro (1994, p. 108), que, mesmo considerando as enormes diferenças, estes processos apresentavam como ponto comum “[...] a garantia de amplo acesso à terra aos que dela necessitavam para a sua sobrevivência”. Veiga (1994, p. 69), ao analisar as reformas agrárias feitas em alguns países no século XX, afirma que “[...] é impossível negar o efeito distribuidor da transferência de terra. Ele pode ser reduzido, até neutralizado, por outras políticas públicas, mas ele não pode ser desqualificado, por mais pessimista que possa ser a avaliação”.

Seria ingênuo pensar que as iniciativas dos países que fizeram reformas agrárias estariam respondendo à demanda de “justiça social”. Ocorre que os movimentos comunistas, que começaram ainda na década de 1910 e se estenderam pelas décadas seguintes, colocavam para os países capitalistas a necessidade de evitar que tais movimentos chegassem até eles. Isso porque:

Nos anos de 1950 e início de 1960 era forte a presença de movimentos de luta pela terra na Guatemala, no Brasil, no Peru, como também as contradições no campo exerceram influência no processo político ocorrido no Chile, no início dos anos de 1970, e nas revoluções que aconteceram em El Salvador e na Guatemala, nos anos de 1980. (RIBEIRO, 2013, p. 111).

Como ocorreu em vários países, a reforma agrária, por meio do acesso individual à terra, num primeiro momento, permitiu aos camponeses libertarem-se das tutelas senhoriais, dos arrendamentos e das parcerias. Com o tempo, essa solução volta-se contra estes camponeses, tendo em vista que o parcelamento da terra entre os filhos inviabiliza a produção familiar.

Stedile (1997) busca na história uma compreensão dos processos de reforma agrária, dividindo-os em três fases. A primeira associava-se às revoluções burguesas, quando foi feita a regulamentação do tamanho da propriedade fundiária e a reforma agrária em todos os países da Europa Ocidental, e nos Estados Unidos, após a vitória da burguesia industrial do Norte sobre os proprietários escravistas do Sul. A segunda fase ocorreu em países da Europa oriental, preocupados com os efeitos da Revolução Russa de 1917, e aconteceu após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) deu-se a terceira fase, com a derrota do Japão que abriu espaço para que fosse feita a reforma agrária em países asiáticos. Já na Coreia do Sul e na província autônoma de Taiwan, foi feita reforma agrária após a Revolução Popular da China e o término da Guerra na Coreia (STEDILE, 1997, p. 98). A concentração da terra se mantém nos países latino-americanos, uma vez que não perturba o movimento de reprodução e acumulação do capital, pelo contrário, o agronegócio comprova a combinação entre as grandes propriedades, a indústria, o comércio, os serviços e o financiamento bancário.

O primeiro país a realizar a reforma agrária, como decorrência de um processo revolucionário, foi o México, no qual era garantido “o direito à terra

para todos os camponeses, a expropriação dos latifúndios e a alocação de terras, não de forma individual mas para os ejidos” (TANAKA, 2004, p. 121), que eram propriedades comunais inalienáveis. Porém, em 1991, o presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari propôs uma emenda à Constituição de 1917, transformando os ejidos em pequenas propriedades privadas e acabando com a distribuição de terras. Esta mudança, no contexto das políticas neoliberais adotadas pelo México, na década de 1990, resultou na desestruturação das comunidades indígenas, na privatização das terras comunais, na retomada do processo de concentração da terra e, com isso, na expulsão de milhares de camponeses que perderam suas terras sem ter possibilidades de encontrar empregos assalariados nas cidades para onde se deslocavam. Assim, nem a reforma agrária como distribuição coletiva a comunidades agrárias, como ocorreu no México, nem a reforma agrária que resulta na distribuição individual de terra a cada família, como fizeram outros países, podem afirmar-se como conquista definitiva dos camponeses.

Explicitando as transformações que sofre a agricultura e, conseqüentemente, a posse/propriedade da terra, com a introdução da indústria, de acordo com Marx (1982), é na agricultura que os efeitos da indústria moderna se fazem sentir de modo mais intenso do que em qualquer outra área do trabalho, revolucionando também a organização do trabalho que o camponês desenvolve com a família, com certa autonomia, pelo ingresso no assalariamento dependente de um contrato e das condições de trabalho que decorrem desta mudança. Com isso, “[...] o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador, e a combinação social dos processos de trabalho torna-se opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual” (MARX, 1982, p. 578). Os métodos tradicionais de trabalho com a agricultura, gerando saberes que eram transmitidos de pais para filhos, com a introdução da maquinaria foram substituídos pela aplicação planejada e controlada da tecnologia assentada em bases científicas. Com isso, o modo de produção capitalista rompe definitivamente os elos que articulavam a produção agrícola e artesanal, anulando os saberes de experiência que decorrem destas modalidades de produção.

Confirmando esta análise de Marx (1982), no Brasil, povos do campo – agricultores, pescadores, coletadores, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros – enfrentam graves dificuldades para manter suas formas tradicionais de vida e de relação com a terra, que acabam por afetar a educação do campo. Isso porque, a opção do Brasil pelo agronegócio numa economia globalizada não deixa espaço à vida e à produção camponesa, o que afeta diretamente a educação do campo, que não pode ser compreendida em separado deste contexto nacional e mundial. Assim, na atualidade, agricultura, indústria, comércio e sistema bancário articulados assumem o formato do agronegócio, apropriado e administrado pelo capital nacional e internacional combinados.

O capitalismo, no Brasil, se desenvolve com subsídios do Estado, beneficiando os grandes proprietários fundiários, articulados com os interesses das indústrias de equipamentos e insumos agrícolas, com as indústrias de transformação de produtos agropecuários e com o capital financeiro. O grande capital e as multinacionais são os que têm se beneficiado da existência do latifúndio. Segundo Gorender (1994, p. 40-41):

O desenvolvimento do capitalismo na agropecuária brasileira já se realiza por uma via que dispensa a reforma agrária e constitui mera racionalização utópica conceber a reforma agrária para eliminar formas arcaicas de relações de produção e “aperfeiçoar” o capitalismo brasileiro a fim de torná-lo compatível com a democracia.

O poder e a fortuna dos grandes proprietários de terras explicam a força com que o agronegócio se impõe como definidor da economia nacional. Articulados com o sistema bancário para financiar a produção agropecuária e para aplicar lucros de ações no mercado, estes empresários não temem a reforma agrária, até porque ocupam terras e expulsam posseiros, indígenas, quilombolas e agricultores-pescadores. É dentro desta realidade que iremos compreender a fragilidade da educação do campo, conquistada na lei, mas enfrentando enormes dificuldades para se concretizar.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

As pesquisadoras Damasceno e Beserra (2014) publicaram um estudo sobre a produção acumulada acerca da educação rural, nas décadas de 1980-

1990. Em contraposição a esta educação rural, que não considera o trabalho e os saberes associados às experiências deste trabalho, movimentos de luta pela terra incluem a educação do campo entre suas reivindicações, despertando o interesse dos pesquisadores educacionais. Para os trabalhadores rurais organizados em movimentos sociais populares, dentre os quais se destacam os do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o ponto de partida para se formular um projeto de escola do campo consiste em “[...] considerar as relações de trabalho (incluindo sua dimensão sociopolítica, representada pelas lutas sociais) como as bases a partir das quais a educação popular como um todo e a escola em particular devem ser repensadas” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 83).

Assim, ao dar continuidade às suas lutas interrompidas durante a Ditadura civil-militar, instalada no Brasil em 1964 e estendendo-se até 1985, os movimentos sociais populares do campo pretendem não só romper com os processos de expropriação/apropriação de suas terras, que os subordinam a contratos de trabalho e, em alguns casos, ao regime de escravidão, mas também incluem uma nova educação na qual sejam considerados sujeitos de produção/reprodução de conhecimentos e saberes do/no trabalho. Sobre isso afirma Arroyo (2004, p. 80):

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana [...]. A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

Ao conquistarem a terra por meio de assentamentos de reforma agrária, identificados pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, as famílias passam a exigir, também, uma escola para seus filhos, que os reconheça como camponeses e, portanto, diferente da escola rural que lhes tem sido oferecida. (GRITTI, 2003). Desta forma, trabalhadores/as assentados/as, alguns dos quais são também educadores/as, com o apoio de agentes de pastoral da Comissão Pastoral da Terra – CPT projetam um modelo diferente de escola, uma escola do/no campo. Trata-se de uma proposta pedagógica que articula o trabalho agrícola à educação escolar, direcionada, portanto à formação humana (CALDART; CERIOLI, 2007).

A resposta do Estado brasileiro às cobranças históricas dos movimentos sociais populares do/no campo pode ser compreendida dentro de um contexto no qual se destaca o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em julho de 1997, como resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT/RA/UnB, o MST, além da participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros – CNBB. Na sequência deste encontro, realiza-se em 1998, em Luziânia/GO, a I Conferência: *Por uma Educação Básica do Campo*, da qual participam entidades de caráter social que integram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo². Nessa Conferência e com a participação dos movimentos sociais populares do campo organizados na Via Campesina – Brasil, bem como sindicatos de trabalhadores rurais, federações e a CONTAG, aprofunda-se a demanda pela educação do campo.

Em resposta às demandas desses movimentos, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária formula o Programa Nacional de Reforma Agrária - Pronera, visando subsidiar as iniciativas de educação do campo, principalmente as licenciaturas destinadas à formação de educadores do campo. Assim, o Pronera é criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. É uma política vinculada ao INCRA e não ao Ministério da Educação, confirmando o vínculo entre o trabalho agrícola e a educação do campo, expresso na luta pela terra associada à luta pela “ocupação da escola” (MARTINS, 2004). A política de dotação de recursos para garantir a educação do campo confronta-se com os interesses dos representantes de empresas agroindustriais que, pela legislação, contribuem com o INCRA para o financiamento do Pronera. Em resposta à pressão dos grandes proprietários, organizados na União Democrática Ruralista – UDR, foi assinado o Decreto 7.352 de 04/11/2010, dividindo e pulverizando tarefas entre União, estados e municípios, além de criar problemas para a realização dos cursos de Direito e Agronomia do Campo (SANTOS, 2008).

Portanto, a educação do campo é uma construção dos educadores e educadoras, inicialmente do Setor de Educação do MST, ampliando-se para agregar outros representantes de movimentos sociais populares articulados

na Via Campesina. No Método Pedagógico exposto nos Cadernos do Iterra (MST, nº 9, 2004), tendo por base as experiências efetuadas na Rússia, por Pistrak, Makarenko e Krúpskaia, alternam-se espaços/tempos de aprendizados na Escola (TE) e tempos/espaços de aplicação de projetos e experiências na Comunidade (TC). Já nas Casas Familiares Rurais – CFR e Escolas Família Agrícola – EFA, vinculadas às Organizações Não-Governamentais - ONGs, às Associações Comunitárias e ao movimento sindical dos trabalhadores rurais organizados na CONTAG, a relação trabalho-educação é caracterizada como Pedagogia da Alternância com base em experiências efetuadas na Itália e na França (RIBEIRO, 2013). Tanto no MST quanto nas CFR e EFA, trabalho e educação sustentam o método pedagógico em que se alternam: TE e TC (UNEFAB, 2002; TEIXEIRA; BERNARTI; TRINDADE, 2008).

Há outras modalidades de educação relacionadas a populações que vivem no campo, como os povos indígenas e quilombolas. A educação quilombola é construída pelos movimentos populares vinculados ao Movimento Negro, que lutam pela regulamentação da posse das terras nas quais vivem em comunidades, há mais de um século (BRASIL/MEC.CNE/CEB, Resolução nº 8, de 20/11/2012). E a educação indígena é reivindicada e formulada pelas diferentes etnias, com apoio do Conselho Indigenista Missionário – CIMI e de outras entidades, associando esta educação à demarcação das áreas historicamente ocupadas pelos povos indígenas. (BRASIL/MEC. Parecer CNE/CEB nº 13/2012).

Porém, antes mesmo da conquista da educação do campo já havia uma preocupação das famílias e de educadores com a educação das crianças e jovens nos acampamentos do MST “[...] que teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná” (CALDART, 2001, p. 207). Assim, a preocupação com a formação de educadoras/es para as áreas de reforma agrária tem início em 1990, com o Curso Normal, oferecido pela Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, situada em Braga/RS. Já em 1995, é criado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, e dentro dele, o Instituto de

Educação Josué de Castro –IEJC, em Veranópolis/RS, por iniciativa do MST. O ITERRA é reconhecido em 1997, passando a oferecer o curso Normal e a Licenciatura em Educação do Campo, com apoio de universidades. Esta formação se amplia com a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, em Guararema/SP, em 2005 (CALDART, 2009).

A característica essencial da educação do campo – ou o que a diferencia da educação rural, assim identificada apenas pelo local onde ocorre – é a relação indissociável entre o trabalho na agricultura, na pecuária, na pesca e na coleta com a educação feita na escola. Com isso, impõe-se a garantia da terra sem a qual a educação do campo torna-se mera abstração, além da garantia de que esta educação seja sustentada na relação entre a terra de trabalho e o ensino na escola (ESTEVAM, 2003; MST, 2004; GARCIA; CARDOSO, 2009;). Mas só isso não garante a superação da educação rural que repete a urbana, anulando não só a identidade dos camponeses por considerá-los ignorantes, mas também os saberes que se produzem nas experiências de trabalho com a terra, os animais, a pesca e a coleta. Isso porque, o currículo, os conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos aplicados pela escola rural valorizam o trabalho e a vida nas cidades, de modo que os filhos dos camponeses, além de serem inferiorizados, são atraídos para a vida e o trabalho urbanos (CALDART, 2004; 2009).

A oferta de educação do campo nas mesmas escolas que ofereciam a educação rural – sem a relação com a terra de trabalho que confere conteúdo a esta educação, passando da aparência à essência –, também é insuficiente porque a expressão campo, que qualifica esta educação, não é mera palavra que pode ser consultada em dicionário. Trata-se de conferir materialidade ao conceito terra que dá conteúdo à expressão campo, ao mesmo tempo em que confere identidade ao educando e ao educador. Mais do que isso, há que identificar este campo como um território de disputas históricas pela conquista e permanência da/na terra de trabalho, tendo por sujeitos político-coletivos os trabalhadores rurais, agricultores, lavradores, pescadores, coletadores, ribeirinhos que, nesse processo, passam a ser e a se reconhecer como camponeses. Estes são, portanto, sujeitos da educação do campo, identificados como produtores de alimentos, saberes e conhecimentos, além de portadores de uma diversidade

de culturas (FERNANDES; MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2010). Com isso, tem-se a educação do campo como aquela que é oferecida aos trabalhadores/as “[...] do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

QUESTÕES QUE INVIABILIZAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Estado

Apresentadas a primeira parte – educação do campo – e a segunda parte – a terra de trabalho – passaremos à análise da terceira parte, ou seja, das questões que enfrentam as famílias camponesas para que saia do papel e seja colocada em prática a legislação que sustenta a educação do campo. Esta, por sua vez, será subdividida em duas etapas: a primeira focaliza o papel do Estado onde se gera a lei que, por sua vez, não se materializa na prática, ou, quando isso acontece, não se realiza na sua totalidade; e a segunda, que trata das condições contextuais em que a educação do campo é demandada e enfrenta enormes desafios para efetivar-se, desafios estes que se referem ao vínculo entre o trabalho com/da/na terra e a educação escolar, que se efetua conforme tempos/espços alternados de TE e TC.

Em se tratando da política educacional tendo por sujeitos as famílias camponesas, uma das maiores contradições foi a aplicação do Programa Escola Ativa – PEA, “[...] administrado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, com financiamento do Banco Mundial, no período de 1997 a 2007, tendo continuidade, após esse período, como política de Estado, sob a responsabilidade do MEC” (RIBEIRO, 2012, p. 461-462). A partir de 2008, a proposta que, inicialmente, focalizava as regiões Norte e Nordeste, foi reformulada e ampliada para as regiões Sul e Sudeste, passando a ser implantada em todos os estados da federação que mantêm escolas multisseriadas rurais, com exceção de São Paulo. Embasado numa concepção urbana de educação que vigorou em épocas passadas, o PEA aplicado nas escolas multisseriadas rurais, concomitante à luta pela educação do campo, mostra uma enorme contradição quanto à política educacional destinada às populações camponesas por que:

[...] as orientações pedagógicas do PEA estão radicalmente distantes de qualquer perspectiva que se contraponha à hegemonia da lógica neoliberal, na qual impera o agronegócio, uma lógica que se configura, do ponto de vista social, econômico, político – e também educacional –, na contramão das demandas dos movimentos sociais camponeses (KNIJNIK; WANDERER, 2013, p. 214).

Com isso temos elementos para compreender a realidade das escolas oferecidas às populações que vivem e trabalham no campo, que ainda são identificadas como rurais. Reúnem crianças e jovens do 1º ao 5º ano, numa única sala para serem atendidas por um único professor, por isso são identificadas como multisseriadas rurais. Aqui já se pode confirmar a não existência de uma educação verdadeiramente do campo, mesmo transcorridos 17 anos de sua conquista em lei. De modo geral, a estrutura do prédio ou da sala onde se realizam as aulas é bastante precária e os professores designados para lecionar nestas escolas não apresentam a formação básica necessária para o desempenho das funções pedagógicas. Estas informações nos permitem afirmar que o Estado não cumpre com suas funções quanto à oferta de escolas com infraestrutura adequada e à inclusão de professores formados para oferecer educação do campo (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Além da precariedade da estrutura física e da formação dos professores que, na educação do campo são chamados educadores, outra questão que esta modalidade de educação tem enfrentado para concretizar-se é a redução do número de escolas, através da política de nucleação em que uma escola próxima ao centro urbano torna-se o núcleo para atender à região, sendo também chamada de escola-polo. Adotando a justificativa do custo/retorno, o Estado explica o porquê da política de nucleação ou da criação das escolas-polo, pelo fato de que o número de crianças e jovens tem diminuído consideravelmente nas áreas rurais. Justifica que não é possível deslocar tantos professores para atender um número restrito de crianças e jovens, numa única sala, como é o caso das escolas multisseriadas rurais. E para frequentar tais escolas, os estudantes precisam deslocar-se de ônibus ou a pé, em estradas de difícil acesso, ou de barco, em estados situados na região amazônica, por exemplo. Em ambos os casos, ocorrem situações em que os estudantes levam até duas horas para chegarem à escola e outras duas horas para retornarem às suas casas (VENDRAMINI, 2004).

A mesma justificativa do custo/retorno é adotada para explicar o fechamento de um número superior a 24 mil escolas em todo o país, no período de 2002 a 2011, que reduziu de 107.432 para 83.036, as escolas do campo existentes. Assumindo a defesa das escolas do campo, o MST redigiu e distribuiu um documento assinado por professores municipais, estaduais e de universidades, além de políticos e outras personalidades, tendo o apoio dos movimentos populares que integram a Via Campesina, para divulgação, em nível nacional e internacional. “Fechar escola é crime” foi publicado na página do MST, n. 46, de junho de 2011.

Um dado alarmante é que mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias. Mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias (MST. Fechar escola é crime!)³.

Esta política de fechamento de escolas associada ao uso de meios de transporte para o deslocamento de crianças e jovens, de ônibus ou de barcos, confirma o que foi dito a respeito da política de nucleação, negando a educação do campo, bem como os seus propósitos. Mesmo as escolas que funcionam nos assentamentos de reforma agrária apresentam inúmeros problemas, como prédios improvisados, com infraestrutura bastante precária.

A necessidade de uma formação específica para os educadores que irão atuar nas escolas do campo é outro desafio a ser enfrentado. O PEA, ao qual já nos referimos, oferece formação aos professores que lecionam nas escolas multisseriadas, o que nos permite questionar sobre esta formação, que tem sido delegada a agências externas ou a órgãos do Estado, conforme denuncia Arroyo (2007, p. 173): “O que está por trás é uma visão do campo como um corpo social estranho, à margem e na dependência de recursos emergenciais externos ao sistema, e os povos do campo não são reconhecidos como sujeitos de direitos de seus recursos”.

Representantes do Estado explicam que é muito caro manter uma escola funcionando e pagar a um professor para atender a uma comunidade, onde possam existir poucas crianças e jovens. E o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, é substituído pela política do custo/retorno que, na visão

dos governantes, justifica os “convênios” que as prefeituras estabelecem com meios de transporte para os estudantes se deslocarem até as escolas. De acordo com Arroyo (2004, p. 95), o deslocamento dos estudantes do seu contexto social e cultural devido à nucleação das escolas rurais, ou pela sua transformação em escolas-polo é “[...] uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da ‘modernização’ da agricultura e na expansão do agronegócio”.

Os desafios postos à educação do campo vistos até aqui não se restringem à relação dos movimentos populares do campo com o Estado. São mais profundos e atingem a raiz desta educação ou àquilo que lhe confere materialidade: a terra com a qual se constrói a formação do camponês, no sentido omnilateral, por meio da relação entre a educação e o trabalho com/da/na terra. Assim, como retirar a educação do nível abstrato do discurso para o nível concreto do/no campo quando este campo se torna um território de confronto entre os movimentos populares organizados na Via Campesina e na CONTAG e movimentos reacionários que reúnem grandes proprietários de terras, empresas e do capital, como é o caso da UDR? É o que tentaremos ver na sequência.

QUESTÕES QUE INVIABILIZAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O capital

Nesta segunda etapa do artigo, trataremos dos desafios colocados à permanência dos camponeses na terra, o que implica nas (im)possibilidades que se colocam à educação do campo. Trata-se de enfrentar o capital, no que este se materializa através da política definida pelos grandes proprietários rurais, associados à indústria, ao comércio e ao financiamento e aplicação de valores bancários, o que se constitui como agronegócio. Começamos por este setor que responde pela maior parte da produção agrícola brasileira destinada ao consumo interno e à exportação, mas também pelo regime de escravidão que ainda impõe a um número expressivo de trabalhadores.

Uma consulta feita na internet no dia 01/07/2015, a partir da expressão “trabalho escravo no Brasil” revela situações que impressionam, tanto porque

se supõe que a escravidão tenha sido superada quanto porque este assunto não ocupa espaço nas notícias diárias apresentadas nos meios de comunicação de massa. Para não nos afastarmos muito da questão proposta, vamos trazer apenas alguns exemplos de modo a deixar claro que, nestas circunstâncias, estão eliminadas as condições mínimas para a educação do campo, uma vez que só se sujeitam à escravidão aqueles/as que não dispõem da terra de trabalho para viver e se sustentar.

O Artigo 149 do Código Penal define como escravidão “trabalhos forçados ou jornada exaustiva” de pessoas sob “condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador”. Porém, a bancada ruralista reage a esta definição apontando-a como “genérica” e pedindo a retirada dos termos “trabalho forçado” e “jornada exaustiva”⁴.

Uma das maiores empresas de sementes do mundo, a DuPont Pioneer foi incluída na “lista suja” do trabalho escravo. A entrada da transnacional norte-americana do agronegócio no cadastro de empregadores envolvidos em casos de escravidão contemporânea foi confirmada pelo governo federal na atualização semestral feita no segundo semestre de 2013⁵.

Ameaças de morte, castigos físicos, dívidas que impedem o livre exercício do ir e vir, alojamentos sem rede de esgoto ou iluminação, sem armários ou camas, jornadas que ultrapassam 12 horas por dia, sem alimentação ou água potável, falta de equipamentos de proteção, promessas não cumpridas são algumas queixas...⁶

Assim, a garantia do direito de os camponeses terem um pedaço de terra para viver e nela trabalhar consiste na essência da questão que atinge a educação do campo, pois, se não há terra não há trabalho e, com isso, não se realiza a educação do campo. Dentre as questões que desafiam a educação do campo na contramão do avanço do capital destaca-se o trabalho escravo e os exemplos mostram que ele é, ainda, uma triste realidade. A ausência de instrumentos legais sobre trabalho escravo e, com isso, a falta de amparo na lei ou quando esta existe não é colocada em prática, pode ser confirmada pelas notícias constantes acerca de assassinatos de lideranças religiosas, sindicais ou de organizações sociais que divulgam o desmatamento de áreas preservadas, bem como a apropriação indevida de terras públicas e expulsão de posseiros

e indígenas. A CPT, organização vinculada à CNBB, produziu, em 2012, o Relatório *Conflitos no Campo*, no qual registra que, neste ano, ocorreram 36 assassinatos em conflitos pela terra, o que significa um percentual 24% maior do que no ano de 2011. Pesquisas comprovam que as disputas pela terra, bem como as tentativas de assassinatos e prisões tiveram um acentuado crescimento (MEDEIROS, 2013).

A apropriação indébita de terras públicas anula a função social da terra registrada na Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo em que reafirma a demanda de reforma agrária para uma distribuição justa de terras para aqueles/as que nela trabalham, o que coloca em questão as condições básicas para que se concretize a educação do campo, objeto deste artigo. Mas há, além desta, outra questão que desafia os movimentos camponeses e os educadores do campo e que, nos parece, deveria ser tema central de debates nas escolas do campo. Trata-se do uso intensivo de agrotóxicos e de sementes transgênicas. Se os primeiros colocam em risco a vida dos trabalhadores, mas também dos moradores de uma região onde estes são pulverizados em grandes lavouras, principalmente de soja, as sementes transgênicas também invadem as áreas cultivadas por agricultores que se utilizam de sementes guardadas após a colheita.

Desmatamentos promovem mudanças climáticas, secam as nascentes de rios e provocam a elevação das temperaturas o que resulta em longos períodos de estiagem e secas seguidos de enchentes principalmente, mas não só, na Amazônia. Com isso, inúmeras famílias são atingidas tanto pelas secas quanto pelas enchentes, perdem suas casas e se endividam porque o governo federal e os estaduais não dão conta de socorrê-las. A administração pública volta-se para a aceleração do crescimento na ótica de um padrão econômico que, a cada dia, exige a ampliação dos espaços físicos para construir hidrelétricas, extrair minérios para a exportação, ampliar monocultivos, significando a destruição de florestas e áreas habitadas por indígenas e agricultores. Além disso, cobram espaços para produzir commodities agropecuárias.

[...] e enquanto se promover uma economia de livre mercado que concentra e, na velocidade de um avião supersônico, a riqueza e a renda se múltipla em poucas mãos, e mantém milhões de pessoas na pobreza e na miséria. [...]. Enquanto este for o caráter do desenvolvimento brasileiro, de que adiantará aprovar leis e elaborar planos para enfrentar as mudanças climáticas? (POLETTI, 2011).

Com isso, penso que tenhamos elementos para afirmar a existência de contradições entre a existência de programas e a ausência de uma política educacional para a educação do campo.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO EMBORA PROVISÓRIA...

As análises feitas até aqui permitem afirmar a importância da conquista da educação do campo e de algumas condições oferecidas pelo Estado, como é o caso do Pronera, para que ela se realize. Todavia, isso não basta. Conforme vimos, há enormes desafios a serem enfrentados pelos movimentos constituintes do Movimento Camponês, para manterem-se na terra e nela forjar as condições para que se concretize a educação do campo, no campo, articulada ao trabalho da/na e com a terra. Assim, a garantia da terra de trabalho é, sim, essencial à educação do campo. Porém, se o Brasil ainda não fez uma reforma agrária isso poderá significar ou o abandono do campo anulando o sentido de uma educação do campo, ou a intensificação da luta organizada dos movimentos sociais populares e sindicais que constituem o Movimento Camponês para a conquista e permanência na terra, fortalecendo a necessidade de uma educação do campo. Impossível prever o que o futuro poderá mostrar...

NOTAS

- 1 No Brasil a Via Campesina congrega o MST, o MPA, o MAB, o MMC, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a CPT e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB. (Guzmán; Molina, 2005, p. 1).
- 2 A Articulação Nacional por uma Educação do Campo tem o apoio da CNBB; do MST; da UNB; da UNESCO e do UNICEF (KOLLING, Ir. NERY; MOLINA, 1999, n° 1).
- 3 Disponível em: antigo.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst/ Acesso em 01 jul.2015.
- 4 Governo pode discutir trabalho escravo com agronegócio. Postado em 24/09/2014. Disponível em: www.em.com.br/.../governo-pode-discutir-trabalho-escravo-com-agrone... Acesso em 01 jul. 2015.
- 5 Gigante do agronegócio, DuPont entra na ‘lista suja’ do trabalho escravo. Ministério do Trabalho. Postado por Maurício Hashizume, da Repórter Brasil publicado 03/07/2013. Disponível em: www.redebrasilatual.com.br/ Acesso em 02 jul. 2015.
- 6 Trabalho escravo existe? Reportagem especial sobre trabalho escravo no Brasil. Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego, Comissão Pastoral da Terra, Câmara e Senado Edição: Thiago Reis e Gustavo Miller. Disponível em: g1.globo.com/economia/trabalho-escravo-2014/platb/ Acesso em 02 jul. 2015.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, M. CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 67-86.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos do Cedes**, Educação do Campo. v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. DOU 21/11/2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL/MEC. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

CALDART, R. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; AZEVEDO, S. M. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, p. 13-52, 2004. (Coleção, n. 5).

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun., mar./jun., 2009.

_____; CERIOLI, P. R. Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: ITERRA. O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. **Cadernos do Iterra**, ano 7, n. 13, dez. 2007, p. 11-42.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 15, nº, 43, p. 207-224, 2001.

DAMASCENO, M.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 1. São Paulo: FAE/USP, jan./abr., 2004, p. 73-90.

ESTEVAM, D. **Casa Familiar Rural**. A formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, B.; MOLINA, M. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S. M. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 13-52.

GARCIA, K.; CARDOSO, T. Casa Familiar do Mar: um olhar dos educandos para o significado de sua formação. In: AUED, B.; VENDRAMINI, C. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 115-130.

GORENDER, J. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 15-44, 1994.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

GUZMÁN, E.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

IANNI, O. Revoluções camponesas na América Latina. In: SANTOS, J. V. T. (Org.) **Revoluções camponesas na América Latina**. São Paulo: ÍCONE; UNICAMP, 1985, p. 15-45.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 39, n. 1, p. 211-225, 2013.

KOLLING, E. J.; Nery-FSC, I. ; MOLINA, M. **Por uma educação básica do campo**. Brasília/DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, K. Cap. XIII. A maquinaria e a indústria moderna. **O Capital**, v. 1, Livro 1. O processo de produção do capital. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 423-582.

MEDEIROS, E. Relatório da CPT-2012 revela aumento de assassinatos de trabalhadores do campo. **Correio Braziliense**. 23/04/2013. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/noticias-2/12-conflitos/1542-cpt-lancara-o-relatorio-conflitos-no-campo-brasil-2012>. Acesso em 09 ago. 2013.

MST. Método Pedagógico. **Cadernos do Iterra**. Instituto de Educação Josué de Castro. Veranópolis/RS: Iterra, 2004.

POLLETO, I. **A política ambiental não passa de retórica para enganar incautos**. Entrevista com Ivo Polleto ao Instituto Humanitas, da Unisinos, quarta-feira, 21 de setembro de 2011. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/.../500464-a-politica-ambiental-nao-passa-de-retori... Acesso em 07 ago. 2013.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 18, p. 669-691, 2013.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação**. Liberdade, autonomia e emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, p. 459-490, 2012.

ROMEIRO, A. Reforma Agrária e distribuição de renda. In: STEDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994, p. 105-136.

SADER, E. **A Revolução Cubana**. 3. ed. São Paulo: 1987.

SANTOS, C. (Org.) **Balanço Político e Linhas de Ação do Pronera rumo aos 10 anos**. Brasília/DF: INCRA/MDA, p. 97-116, 2008.

SILVA, L. H.; Morais. T. C.; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil:

revisão da literatura. **A educação no Brasil Rural**. Brasília/DF: Inep/MEC, 2006, p. 69-136.

STEDILE, J. P. A luta pela reforma agrária e o MST. In: STEDILE, J. P. (Org.) **A Reforma Agrária e a luta do MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 95-110.

_____. (Org.). A questão agrária no Brasil. 3. **Programas de Reforma Agrária: 1946 – 2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TANAKA, L. A reforma agrária mexicana: do ejido à privatização. In: MARTINS, M. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra**. São Paulo: Viamundo, 2004, p. 121-144.

TEIXEIRA, E.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FAE/USP, v. 34, n° 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

VEIGA, J. E. Fundamentos do agrorreformismo. In: STEDILE, J. P. **Questão Agrária Hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994, p. 68-93.

VENDRAMINI, C. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, v. 22, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2004.

UNEFAB. Pedagogia da Alternância. Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, 2, 2002. Brasília. **Anais...** Cidade Gráfica e Editora Ltda., 12-14 de novembro de 2002.