

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS

Mônica Castagna Molina*

*RURAL EDUCATION AND CONFRONT THE
TRENDS OF CURRENT PUBLIC POLICIES.*

*Professora da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

RESUMO: O Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC se constitui em espaço central de articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por esta causa. A partir das reflexões desenvolvidas durante a realização do III Seminário do FONEC, ocorrido em Brasília, em agosto de 2015, o artigo apresenta uma síntese dos principais debates lá realizados, organizados a partir de cinco pontos: explicitação do que se compreende por Educação do Campo como categoria de análise da realidade; articulação das lutas por políticas públicas específicas, com as lutas nacionais em defesa da Educação Pública; necessidade de intensificação das lutas contra o fechamento de Escolas do Campo e pela abertura de novas unidades escolares; ampliação do enfrentamento à invasão ideológica do agronegócio nas escolas do campo; defesa das políticas públicas já conquistadas; e criação de novas políticas necessárias aos enfrentamentos dos desafios atuais da Educação do Campo.

PALAVRAS CHAVES: Educação do Campo – Educação Pública – Escola do Campo .

ABSTRACT: *The National Forum Field Education - FONEC constitutes itself in central space articulation of different collective subjects who fight for this cause. From the reflections that were developed during the course of the Third Seminar FONEC, which took place in Brasilia, in August 2015, This article presents a summary of the main debates performed in this Seminar, organized from five points: clarification of what is meant by Rural Education as a category of reality analysis; articulation of struggles for specific public policies, with the national struggles in the defense of Public Education; the need to intensify struggles against field Schools closing and for the opening of new schools; expansion of the confrontation against the agribusiness ideological invasion in field schools; defense of public policies already conquered and the create on of new policies that are needed to the confrontation of the current challenges of Rural Education.*

KEYWORDS: *Field Education - Public Education - Field School*

INTRODUÇÃO

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC se constitui, atualmente, em espaço central de articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por esta causa. A partir da realização de reuniões ampliadas de trabalho; da produção de Notas Técnicas e de Seminários Nacionais, o FONEC vem se legitimando como um dos principais intelectuais coletivos da Educação do Campo, produzindo análises sobre esta conjuntura, com a perspectiva de orientar, a partir destas análises comuns, o sentido e direção das lutas a serem empreendidas pelas diferentes organizações que o integram.

Em agosto de 2015, em Brasília, aconteceu o III Seminário Nacional do FONEC. Este artigo se propõe a sistematizar os principais debates lá ocorridos, que tiveram como objetivo buscar construir uma análise unificada dos vários sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo, para compreender os desafios deste momento histórico, tão denso e tão complexo, que exige muita sabedoria política e muita articulação para tentar barrar o impressionante avanço das forças conservadoras na sociedade brasileira atualmente.

A partir das reflexões lá desenvolvidas, selecionamos algumas contradições que têm sido enfrentadas na Educação do Campo, e que têm produzido graves consequências que tendem a se gravar ainda mais caso não sejamos capazes de organizar lutas que alterem a correlação de forças nelas presente.

DISPUTAS EM TORNO DA PRÓPRIA COMPREENSÃO DA CATEGORIA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Constatou-se no FONEC a necessidade da reafirmação que não há como se compreender a Educação do Campo dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira. A partir do que se chama de sua tríade estruturante: campo- educação-política pública (CALDART, 2012), de sua materialidade de origem, é relevante enfatizar que falar da Educação do Campo, necessariamente, significar falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade.

Em outras palavras, estão em questão lógicas absolutamente distintas para organizar o modelo agrícola do país, que tem impactos profundamente diferenciados entre elas (CALDART, 2015). Mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade - muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida..

Portanto, é imprescindível que não se separe a Educação do Campo da totalidade maior que a contém: “[...] que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza” (CALDART, 2015, p. 5).

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo.

Temos presenciado um incrível aumento das ações de Educação do Campo, com uma profusão de cursos; de eventos e de pesquisa sobre ela, sem falar das questões que são estruturantes desse conceito - especialmente aquelas

organizados por Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, que têm buscado reduzir a Educação do Campo meramente a uma questão escolar, isolando as contradições do campo da escola.

A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo.

Embora as escolas do campo sejam parte de nosso objeto - e seja fundamental a luta e garantia do direito à educação escolar aos camponeses - é preciso sempre retomar, com os que estão chegando na Educação do Campo - e hoje são muitos, vistos os processos de implantação dos 42 cursos permanentes de formação de educadores do campo em andamento -, que necessariamente, ela é protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, em luta pela construção de um novo modelo de desenvolvimento, baseado no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar, na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalente é o lucro e não a vida.

Portanto, sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível. Explicitar esta contradição é fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito, arrumando argumentos para a defesa da coexistência de ambos, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro.

NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO DAS LUTAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM O CONJUNTO DAS LUTAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A partir da crise estrutural do capital, da necessidade da construção de novos nichos de acumulação e da necessidade do controle do processo educativo, visando garantir a elevação dos níveis de escolaridade, necessários

à elevação dos níveis de produtividade atualmente exigido para manutenção das taxas de lucro dos capitalistas, a educação pública brasileira está sob forte ataque privatista.

Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública. Isso quer dizer que se temos que manter, ao mesmo tempo, a especificidade das lutas pela Educação do Campo, porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, só poderemos ter alguma vitória nas lutas específicas se as realizarmos junto com as lutas mais amplas e articuladas em defesa da manutenção da educação no âmbito dos direitos que enfrenta, nesse período histórico, gravíssimo processo de disputa para sua total transformação em mercadoria, para sua retirada do âmbito público, dos direitos universais.

Como muito bem nos tem alertado Freitas (2012; 2014), estão em curso um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública no Brasil, e ameaçam igualmente a Educação do Campo. Este conjunto de políticas que se estruturam neste tripé: meritocracia, avaliação e padronização, objetivam simultaneamente não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem estes padrões determinados, como também objetivam aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas.

Como parte destas políticas, no bojo das contradições relacionadas ao Plano Nacional de Educação - PNE e a implantação da Base Nacional Comum Curricular estão os problemas relacionados ao estabelecimento de metas, sem que sejam ofertadas, ao mesmo tempo, as condições para que essas metas sejam cumpridas. Essas metas não serão atingidas, esses educadores e essas escolas serão, portanto, consideradas ineficientes, incapazes, e a gestão das escolas passará para a iniciativa privada, considerada mais eficiente e eficaz.

Estas políticas liberais para educação estão baseadas no principal fundamento desta matriz de pensamento, para a qual queremos chamar especial atenção, porque atinge diretamente a Educação do Campo: a ideia da meritocracia. Nesta concepção de meritocracia reside a maior ameaça para os avanços que conquistamos nas políticas públicas de Educação do Campo.

A meritocracia tem uma imensa perversidade que é ocultar as diferenças sistêmicas que colocam determinados contingentes populacionais em

desvantagem e que estão ligadas às trajetórias sociais destas populações. Os processos de ensino- aprendizagem baseados na meritocracia escondem, no esforço pessoal, as desigualdades no trajeto, sem discutir as desigualdades no ponto de partida. Segundo esta lógica, se os sujeitos se esforçam suficientemente, serão bem sucedidos, sendo que este raciocínio considera que aqueles que não forem “bem sucedidos” não se esforçaram suficientemente.

Aí reside grave armadilha da lógica desta concepção política liberal para a educação, e em especial, para a Educação do Campo, já portadora de tantas desigualdades históricas: igualdade de oportunidades não é a mesma coisa que igualdade de resultados. Para a concepção liberal, dadas as oportunidades “iguais” as pessoas, considera-se que o que faz diferença entre os sujeitos

[...] é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu corrigir as “distorções” de origem e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

A grande contradição desta lógica liberal é que a partir da mirada do esforço pessoal ela oculta todos os limites do sistema capitalista e preserva o próprio sistema.

Todos os diversos fatores que também influenciam na aprendizagem, como as prévias condições econômicas; sociais e culturais dos educandos, são absolutamente desconsideradas. O desempenho das crianças e jovens das escolas do campo serão comparados com outros a partir de um ponto definido arbitrariamente, sem se considerar os demais fatores que incidem na aprendizagem e que estão para muito além da sala de aula.

Por sua complexidade, ambas as dimensões internas e externas à escola devem, necessariamente, ser consideradas. A busca de sua superação, na ótica do direito à educação, exige, como alerta Freitas (2007, p. 971), que “[...] as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola”.

Enfatizando a imprescindibilidade de se alterar as condições sociais para, de fato, poder se produzir verdadeiras condições de mudanças educacionais,

Freitas (2007, p. 971) adverte que “[...] é necessário continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de, necessariamente, introduzir a importância da dimensão socioeconômica como variável relevante nas análises de avaliação e desempenho do aluno e da escola”.

A situação socioeconômica em que se encontram os educandos presentes no sistema público, especialmente no campo, não pode ser ignorada na construção de políticas que busquem a promoção da igualdade. Se a intencionalidade é realmente melhorar o sistema escolar, não há possibilidade de ignorar estas questões. Não nos é possível considerar irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural que este núcleo se insere. Casassus (2002, p. 29). enfatiza que

[...] não é a mesma coisa examinar o desempenho dos alunos (qualidade) como resultado da aplicação neutra de técnicas adequadas, considerando como implícita (não declarada) uma igualdade no início; ou examinar esse mesmo desempenho sob a ótica de uma reflexão sobre a desigualdade social, considerando como implícita (declarada) uma desigualdade no início.

A ignorância destes fatores, fundamentais para uma compreensão devida dos resultados da aprendizagem, serão desconsiderados, ignorados, avaliados apenas como: estas escolas não cumpriram as metas definidas e portanto devem ser fechadas.

Tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade. Este tem sido um dos debates centrais da construção da luta por políticas públicas de Educação do Campo desde seu surgimento. O debate de sua especificidade se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando a supressão destas históricas desigualdades.

Ao contrário disto, estas políticas públicas em curso contribuirão para acelerar a extinção e o fechamento das escolas do campo, sob o argumento de sua “incapacidade” de atingir as metas estipuladas, sem nenhuma análise das condições para o cumprimento de tais metas. Estas contradições reforçam o

desafio das lutas de origem da Educação do Campo não só para transformação das condições do direito à educação, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais: a lógica fundante da sociedade capitalista.

OS DESAFIOS CONTRA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Foram fechadas, de acordo com dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015). Aqui a principal ideia é que o processo de fechamento das escolas não pode ser visto apenas como uma questão educacional. Faz-se extremamente necessário ler este fenômeno do fechamento das escolas do campo a partir da relação entre os elementos de sua tríade estruturante.

A proposta é que tenhamos como pano de fundo de nossa reflexão que, ao falarmos da tríade estruturante: campo – educação – política pública, não estamos apenas usando uma figura de linguagem, mas, de fato, nos desafiando a dizer que só podemos compreender o fenômeno da realidade brasileira que a categoria Educação do Campo busca expressar, se a olharmos a partir da intrínseca conexão entre estes elementos.

O que significa indagar: a partir do modelo hegemônico no campo brasileiro hoje, o agronegócio, qual a demanda de formação da classe trabalhadora? Um dos fatores que garantem a competitividade do Brasil como um dos principais exportadores de *commodities* diz respeito aos custos extremamente baixos da força de trabalho do campo no país; de sua altíssima exploração (como por exemplo, dos trabalhadores da cana de açúcar, que tem morrido por exaustão) e ao seu baixíssimo nível de formação/ escolarização.

O modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no campo, de grandes mediações do conhecimento. Apenas alguns poucos processos exigem uma força de trabalho muito mais qualificada.

As transformações trazidas com a mudança da lógica de acumulação de capital no campo, pelo modelo agrícola representado pelo agronegócio - que exige cada vez mais vastas extensões de terra para implementação de suas

monoculturas para exportação, transformando os alimentos em *commodities* -, intensifica, por diversas estratégias, a superexploração dos camponeses e suas famílias, e, quanto menos escolarizados, melhor para o agronegócio garantir sobre eles sua insana exploração.

A intensificação da superexploração do trabalho dos agricultores familiares e camponeses, como por exemplo, na avicultura; na suinocultura ou na fumicultura, entre outras estratégias de integração da grande agroindústria com as propriedades familiares, tem sido comprovada cada vez mais, em diversas pesquisas sobre a temática. Esta integração exige que os agricultores familiares se submetam a um ritmo de trabalho ininterrupto, inclusive nos finais de semana e feriados, para dar conta das exigências do ritmo de produção de mercadorias imposta pelas grandes agroindústrias.

Conforme Cover e Cerioli (2015) destacam, além dos processos de integração dos grandes monopólios agrícolas com a agricultura familiar, há ainda outra estratégia de acumulação de capital no campo. Ela se beneficia da baixa escolaridade dos camponeses e diz respeito à intensa migração sazonal de trabalhadores rurais, sobretudo jovens, para as fazendas do agronegócio da cana, laranja, e café do sudeste e centro-oeste, em dezenas de municípios dos estados da Paraíba, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Maranhão e Minas Gerais, de acordo com dados do estudo citado.

Por mais que as fazendas de cana estejam a milhares de quilômetros de distância destas áreas camponesas, a necessidade das empresas do agronegócio adquirirem força de trabalho capaz de aguentar o ritmo de trabalho exigido que implica, como verificam os estudos de Alves (2007), em cortar, no mínimo, 10 toneladas de cana por dia, e de força de trabalho, nos termos de Silva (2011), que “não dêem trabalho” no sentido de que não se envolvem em greves e paralisações (MENEZES, et al., 2012), faz com que haja essa aproximação entre empresas do agronegócio e camponeses, e assim se concretiza essa relação de exploração (COVER; CERIOLI. 2015, p. 170).

A intencionalidade da explicitação desta lógica deve-se à necessidade de reunirmos os elementos que auxiliem no desvelamento dos fatores determinantes do fenômeno do fechamento das escolas do campo, no sentido de contribuir com a construção das estratégias mais eficazes para seu enfrentamento.

Portanto, o que se quer enfatizar ao propor a leitura deste processo a partir da própria tríade estruturante da Educação do Campo é que necessariamente a luta contra ele perpassa a luta contra o modelo hegemônico do agronegócio. Isso implica no desafio de elevar os níveis de consciência das comunidades camponesas ameaçadas com o fechamento das escolas, do tamanho de seu inimigo, e da aliança internacional de classes em torno dele.

Chega a ser perverso propagandear para estas comunidades que a inserção de um novo parágrafo no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, inserindo o dispositivo que institui a necessidade das comunidades serem ouvidas pelos Conselhos de Educação sobre o fechamento das escolas, seja capaz de, por si só, impedir tal fechamento.

Não se está aqui minimizando a importância da conquista deste novo marco legal, vitória da própria luta da Educação do Campo, especialmente do VI Congresso do MST, realizado em 2014 e da luta feita durante sua realização pelas Crianças Sem Tem que conquistaram este dispositivo. Ao contrário, o que se quer enfatizar, como tarefa dos militantes da Educação do Campo é a necessidade de se compreender que o fechamento das escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio.

A intensa e veloz redução do número de escolas existentes no território rural não pode ser vista em separado deste processo. Já existem teses de doutorado que comprovam a relação entre estes fenômenos, entre as quais destaca-se a que produziu um relevante estudo cartográfico no qual, a partir da sobreposição de mapas nos quais se registra os territórios do avanço do agronegócio na região Centro-Oeste, se demonstra a fagocitose das escolas rurais nos mesmos espaços, como o corolário da desterritorialização dos sujeitos camponeses por este modelo hegemônico de organizar a agricultura (SOUZA, 2012).

Mantida a atual configuração da aliança de classes hoje internacional, que transformou os alimentos em *commodities*, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, cada vez mais vastas extensões de terra para implantação de suas monoculturas, baseadas no uso intensivo de agrotóxico, e na total destruição da biodiversidade, não haverá mais Escolas do Campo, e muito

menos sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-se no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços, de um campo sem sujeitos.

Sua interrupção exige a ampliação da aliança de classes também no polo do trabalho, com realização de amplas articulações e lutas coletivas entre as diversas forças progressistas presentes no território para evitar o fechamento das escolas, valendo-se inclusive, dos marcos legais, mas não tendo a ilusão de que neles reside a força principal desta resistência.

Ainda como parte desta leitura totalizante, no sentido de integrar as consequências do fechamento das escolas do campo com o fortalecimento do polo do modelo agrícola baseado no agronegócio, estão as pesquisas apresentadas recentemente no Congresso Nacional do Residência Agrária no qual discute-se no Grupo de Trabalho (GT) de Educação do Campo as repercussões do fechamento de escolas do campo dentro das área de Reforma Agrária. Entre outras diversas graves consequências, constatou-se que este fechamento, com nucleação em escolas urbanas, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados.

Nas pesquisas apresentadas sobre o fechamento das escolas das áreas de Reforma Agrária também se registra o abandono das turmas de Educação de Jovens e Adultos que ocorriam à noite, já que estes não têm condições de se locomoverem até as cidades para o prosseguimento das turmas. O desenraizamento precoce das crianças e jovens reforça o círculo vicioso que continua produzindo jovens e adultos analfabetos no campo (MOLINA et al., 2015).

Além das lutas contra o agronegócio faz-se também necessário um profundo debate com o Ministério da Educação - MEC sobre a política de transporte para as escolas do campo, pois o altíssimo volume de recursos que ela movimenta é outro importante fator que contribui e promove os processos de fechamento de turnos; fechamento de turmas, até o fechamento das escolas para nucleação.

Esta política se estrutura por meio de dois programas principais: o Programa Nacional de Transporte Escolar e o Programa Caminhos da Escola.

De acordo com o próprio Ministério da Educação, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado em 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho,

[...] com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais (FNDE, 2010).

Já o Programa Caminho da Escola foi criado em 2008, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica no campo, nas redes estaduais e municipais.

Em relevante estudo sobre o tema, os pesquisadores Ferreira e Brandão (2015, p. 9) afirmam que o

[...] aumento expressivo nos repasses do PNATE aos estados e municípios visa possibilitar a continuidade das escolas no campo, o que não justifica a continuidade do fechamento de escolas no campo e a política do transporte escolar, visto que o valor passou de R\$ 56.885.545,80 milhões, em 2003, para R\$ 596,4 milhões em 2010.

Revelando ainda mais o volume de recursos envolvidos nestas políticas, constata-se que, de acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (2015), os cinco primeiros anos de execução (2008 a 2012) do Programa Caminho da Escola, teve um investimento do Ministério da Educação de R\$ 5,2 bilhões, com os quais foram entregues 25.889 ônibus escolares.

Os professores Ferreira e Brandão (2015) afirmam que a partir das intensas pesquisas que realizaram sobre a análises dos custos dos transportes nas escolas do campo, os dados encontrados não sustentam as teorias dos gestores municipais quanto a uma efetiva economia financeira quando ocorre o fechamento de escolas do campo e a concentração de alunos e professores nas cidades. Ao contrário disto, seus estudos sobre os repasses federais aos

municípios e estados revelaram que há, na verdade, um aumento significativo no volume de recursos públicos envolvidos nos repasses ao transporte escolar rural, o que derruba, inclusive numericamente, o já equivocado argumento usado pelos gestores que fecham escolas para “reduzir gastos”.

É urgente e necessário politizar estes debates com as comunidades, publicizando o altíssimo volume de recursos envolvidos nesta perversa lógica de transportar as crianças, acelerando com o isso o fim de muitas comunidades camponesas, com bem ilustra o artigo de Peripolli e Zoia (2011), intitulado “O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas” integrando assim, mais uma ação que visa a fortalecer a lógica hegemônica de organizar a agricultura a partir do agronegócio: produzir um campo sem gente, um campo sem sujeitos, conforme afirmando anteriormente...

ENFRENTAMENTO DA INTENSA OFENSIVA IDEOLÓGICA DO AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Além dos problemas tradicionais já enfrentados na Educação do Campo, relacionados tanto as diversas precariedades físicas no âmbito das próprias condições de oferta de escolarização, ligados a diferentes itens da infraestrutura, como ausência de laboratório de informática, ausente em 76% das escolas do campo (50.909 escolas, de 66.992); ou, ainda de 83,9% de escolas sem internet; de 11,2% de escolas energia elétrica (7.473 escolas) e até mesmo 13,5% sem água potável (9.067 escolas); quanto, com a extrema fragilidade da formação dos educadores que atuam nestas escolas do campo, enfrentamos nos últimos anos, o crescimento de um outro problema extremamente grave: a forte inserção e presença ostensiva de diversos programas do agronegócio nas escolas do campo.

A hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do “sucesso” do modelo agrícola que propõe. Além da ocupação dos espaços no Legislativo, no Executivo e no Judiciário, em busca da ampliação de sua legitimidade junto à sociedade civil, intensas campanhas midiáticas têm sido desenvolvidas por seus integrantes, numa articulação de classe, que busca mascarar e esconder da sociedade as

nefastas consequências sociais que essa lógica de organização da agricultura, fundamentada na extrema concentração de terra, no uso intensivo de agrotóxicos, envenenando as pessoas e a natureza, promovendo cada vez mais a perda da soberania alimentar e devastação da biodiversidade, gera como resultado de sua ampliação e consolidação.

Na disputa pela hegemonia, o agronegócio desenvolve como parte da “Campanha Sou Agro”, já muito bem analisada por Bruno (2012), uma intensa ação formativa nas escolas do campo. O que começou com mais timidez já no início dos anos noventa, vem se ampliando em escala geométrica, atingindo números extremamente expressivos de docentes e de alunos nas escolas do campo em todas as regiões do país. É chocante a hipocrisia e o descaramento destes Programas, que chegam agora não mais às escolas de forma individual, mas diretamente às redes públicas, municipais e estaduais, como Projetos Socioambientais.

Entre os diversos fatores extremamente preocupantes desta invasão ideológica do agronegócio nas escolas no campo está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes destas escolas, que passam por processos de “formação” nestas empresas para divulgar os benefícios desta lógica de organizar a agricultura para sociedade. Este processo de formação inclui diferentes estratégias, entre a participação de palestras com grandes empresários do setor nos territórios onde estão as escolas do campo na qual serão desenvolvidos os projetos; visitas *in loco* a estas empresas do agronegócio; recebimento de cartilhas e vídeos a serem desenvolvidos com os estudantes; e premiação para os docentes que conseguem envolver maior número de alunos e que têm redações e trabalhos premiados nos concursos promovidos pelo agronegócio (LAMOSA, 2014).

Não se está aqui falando do envolvimento ou participação de um ou outro docente em escolas isoladas, com alguns poucos estudantes envolvidos nestas ações a favor do agronegócio, realizadas por estes professores que passam por estas “formações”, mas, de acordo com os dados das maiores empresas do setor que executam projetos nas escolas do campo, como por exemplo, a seção da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto - AABAG-RP ou da União da Indústria da Cana de Açúcar - ÚNICA, de números impressionantes, já na ordem de três dígitos.

De acordo com Lamosa (2014, p. 174), sobre o Projeto “Agronegócio na Escola”, coordenado pela seção da ABAG/RP, nos mais de dez anos de história do programa, mais de 110 mil alunos foram educados pelo agronegócio.

A investigação documental sobre o programa identificou que o objetivo de valorizar a imagem do “agronegócio” brasileiro através da escola pública vem atingindo seus resultados. A assimilação dos profissionais da educação e a “conscientização” das crianças vêm ocorrendo por meio da formação continuada dos professores e de uma política de concursos e premiação. (LAMOSA, 2014, p. 174).

Mostrando a visão da empresa sobre a intencionalidade de envolver fortemente os docentes nesta propagação, lê-se no site do Projeto a seguinte afirmação:

O projeto conta com a participação ativa dos professores, que inserem os conteúdos educativos do projeto, na grade curricular das séries atendidas. Na Escola do Campo os jovens são estimulados a transmitir o que aprendem para suas famílias e para a sociedade em que vivem. Dessa forma, o projeto também assume papel importante na conscientização dos adultos sobre os conceitos da agricultura sustentável.

Ainda em relação à magnitude dos números, cabe destacar o Projeto intitulado *Ágora*, que também trabalha diferentes dimensões do agronegócio nas escolas do campo, desenvolvido pela União da Indústria da Cana de Açúcar – ÚNICA. O Projeto, a pretexto de trabalhar questões ambientais nas escolas do campo, desenvolve processos formativos com docentes e discentes sobre os “benefícios” do etanol produzido a partir da cana de açúcar, enaltecendo os potenciais da monocultura canavieira.

De acordo com a pesquisa de Junqueira (2014, p. 10), os dados apresentados pela ÚNICA sobre o desenvolvimento do Projeto *Ágora* apontavam que este “[...] envolveu cerca de 40 mil profissionais de educação e 900 mil alunos das escolas da rede pública de ensino de dez estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Alagoas, Pernambuco, Paraíba) e do Distrito Federal”.

Também na linha de mascarar as contradições desta lógica agrícola hegemônica, a Associação Nacional de Defesa Vegetal - ANDEF - leia-se companhias produtoras de veneno, que reúne 14 empresas, entre elas algumas das maiores do mundo, como por exemplo, a Syngenta, Bayer, Basf, Dupont,

Monsanto - vem desenvolvendo um destes perniciosos projetos, em escala macro, que atinge todos os níveis de escolarização, disputando não só imaginário dos estudantes da escola básica, mas chegando até a pós-graduação. Estes projetos da ANDEF, que propagam o uso de venenos e de sementes transgênicas, tem como tema “[...] a produção de alimentos saudáveis e seguros, e também a proteção do meio ambiente”.

A perspectiva de disputar todos os níveis de formação fica explícita na fala de um dos coordenadores dos projetos educacionais da ANDEF, ao afirmar que “O agronegócio está no DNA dos brasileiros, mas ainda é pouco discutido nas escolas. Buscando disseminar conhecimento sobre ciência e sustentabilidade no agronegócio, a ANDEF faz um trabalho junto aos estudantes em todo o país, da pré-escola ao MBA” (TUBINO, 2015, p. 10).

A cartilha por eles produzida no ano passado com tiragem de 10 mil exemplares foi enviada a nada menos que 4 mil escolas brasileiras, em 2014. Somente no Estado de São Paulo estão previstas para este ano a distribuição desta cartilha para mais de 3.800 escolas.

No Congresso Nacional do Residência Agrária, no GT de Educação do Campo, discutiu-se intensamente esta questão, que esteve presente em vários artigos apresentados neste grupo. Nestes trabalhos constatava-se que, a partir de diferentes estratégias de envolvimento do poder público municipal; de membros da comunidade; de lideranças e de agentes da escola, as empresas do agronegócio tem conseguido se inserir nas escolas do campo disseminando e promovendo contra valores entre os docentes; os discentes e a comunidade, enaltecendo os “benefícios” do agronegócio para o território, dificultando a compreensão das imensas contradições que sob este modelo agrícola se escondem.

Uma das mais perversas tem sido o convencimento da juventude das áreas de Reforma Agrária da região, de abrir mão da maior vitória alcançada com a luta pela terra, que significa o domínio deste meio de produção, convencendo esta juventude a vender sua força de trabalho a estas empresas monocultoras, conseguindo inclusive, que muitas famílias acabem arrendando seus lotes para estas mesmas empresas (MOLINA et al., 2015).

Aqui, novamente, a relação entre os três elementos da tríade: campo - educação - políticas públicas, traz relevante chave de leitura para enfrentarmos a origem da contradição.

A fragilidade da formação dos docentes das escolas do campo não pode ser compreendida em separado da própria lógica hegemônica de formação docente no país, fundada na Epistemologia da Prática. Já amplamente analisada por relevantes pesquisadores da área da educação (FREITAS, 2002; 2003; 2007; FREITAS, 2011; SILVA, 2012), esta concepção hegemônica de formação, ao precarizar e rebaixar a qualidade das políticas de formação docente, privando os futuros docentes de amplos conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos, capazes de lhes dar sustentação para uma leitura ampla dos processos sociais vigentes na sociedade brasileira, tem como consequência um amplo contingente de educadores que acabam atuando, sem consciência disto, a serviço da manutenção da lógica da sociedade capitalista, desenvolvendo uma prática docente a serviço da pedagogia da hegemonia, como tão bem destaca Neves (2013).

A inserção de centenas de docentes das escolas do campo na participação dos processos de formação do agronegócio e na socialização dos conhecimentos e valores propagados por este setor com as crianças e jovens camponeses exige dos sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo um amplo movimento de luta por novas condições de formação inicial e continuada de educadores campo, que possa lhes possibilitar uma atuação crítica e transformadora.

NECESSIDADE DE LUTAR PELA MANUTENÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONQUISTADAS

Um outro importante desafio a ser assumido por todos os militantes da Educação do Campo neste período histórico diz respeito às necessárias lutas a serem empreendidas para não permitirmos retrocessos nas políticas públicas forjadas com tantas lutas na última década e meia.

Entre estas políticas, destacam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; o Residência Agrária; e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO, não só pelo expressivo contingente numérico de camponeses que já foram por eles atendidos, mas principalmente pela relevante capacidade transformadora que carregam.

Estas políticas necessitam de algumas ações que podem aprimorar suas estratégias, e, principalmente, necessitam de um volume de recursos dezenas

de vezes superior ao que a correlação de forças nos tem permitido conquistar até o momento. E aí reside sem dúvida uma das principais contradições, que é exatamente a disputa por dentro do próprio Estado pela apropriação dos fundos públicos, para execução destas políticas. Disputa esta cada vez mais intensa no contexto de crise estrutural do capital, na qual os grandes conglomerados empresariais internacionais, tanto agrícolas, quanto educacionais, voltam suas estratégias, com extrema voracidade, para a apropriação privada destes fundos públicos, em busca da manutenção de suas taxas de lucro.

Uma grande batalha que devemos enfrentar diz respeito a conseguirmos manter o precioso patrimônio que construímos na concepção e na prática das políticas de formação de educadores do campo, fortemente ameaçadas neste momento. E ameaçadas por quê? Porque, como nos alerta Freitas (2012), a lógica em curso, baseada na meritocracia; na avaliação, e na privatização, não comporta uma política de formação de educadores diferenciada.

A matriz formativa presente nestas políticas de formação - orientadas exclusivamente para a avaliação de conteúdos acadêmicos, focadas na noção de competências e limitadas apenas aos componentes curriculares avaliados nos testes nacionais e internacionais de proficiências nestas disciplinas - não comporta todos os conteúdos e dimensões da formação humana que trabalhamos em nossos cursos de Educação do Campo. Freitas (2012, p. 389) adverte que quando as avaliações incorporam apenas determinadas disciplinas e excluem outras, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes.

Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora. [...] A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

A gravidade do que está em questão neste momento é o tamanho do retrocesso que isto pode significar em termos concretos de proibição legal das práticas inovadoras que vimos construindo na Educação do Campo pelo Brasil afora, seja com as experiências dos Complexos no Ceará, no Paraná, ou com as inúmeras experiências baseadas no pensamento freiriano, entre tantas outras práticas.

Na esteira da Base Nacional Comum Curricular, que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, virão também junto com a padronização da avaliação, a padronização da formação de professores.

Em outras palavras, toda a concepção diferenciada de formação que construímos, tanto nos cursos de Pedagogia da Terra quanto nos cursos de Licenciatura de Educação do Campo, cuja principal fundamentação baseia-se numa matriz alargada da formação humana, que perpassa todas as suas dimensões, não se restringindo somente ao cognitivo cairá por terra. Caem também todos os tempos e espaços educativos tão duramente construídos nas experiências de Educação do Campo, que têm conseguido entrar no sistema público de educação, construindo por dentro do próprio sistema uma outra proposta formativa.

É neste ponto que se quer chamar especial atenção: são exatamente as significativas transformações no Método da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico desencadeado pelas propostas de Educação do Campo que buscam promover uma formação integral, omnilateral, que devem ser eliminadas do sistema.

Como assim, formar “Lutadores e construtores do futuro”? Como assim, formar educadores capazes de promover e cultivar a auto-organização dos estudantes? Como assim, formar docentes com autonomia intelectual? Nada disto. Precisamos formar a mão de obra esperada na porta da fábrica, com um pouco mais de capacidade e competência, porém, sem nenhuma consciência política. Portanto, rebaixe-se ainda mais a formação. Menos Epistemologia da Práxis e mais Epistemologia da Prática: eis a palavra de ordem dos liberais de plantão e eis o alerta para os militantes da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRUNO, R. Movimento Sou Agro: marketing, *habitus* e estratégias de poder do agronegócio. In: Encontro Anual da ANPOCS, 36, 2012, Fortaleza. GT 16 - Grupos Dirigentes e Estrutura de Poder. **Anais...** Fortaleza/CE, 2012.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília/DF. Plano Editora, 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 259-267

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015

COVER, M.; CERIOLI, P. C. Paulo Ricardo Juventude Rural e os modelos de desenvolvimento. In: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). **Juventudes Camponesas**. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2015

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C.. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

FREITAS, H. C. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, H. C. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, CEDES/Campinas, 2007.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiantes e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Programa Caminhos da Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/4740>>. Acesso em: 10 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar**. 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2015.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. **Projetos educacionais do agronegócio: campo e cidade em questão**. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/1.-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e-cidade-em-questao/view>>. Acesso em: 08 set. 2015.

LAMOSA, R. **Estado, Classe social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 436f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, E. S. **O ensino do agronegócio na escola pública**. Disponível em: <<http://www.brasilefato.com.br/node/6069>>. Acesso em: 08 set. 2015.

MOLINA, M. C.; ARELALO, L.; WOLL, E. A. Sínteses dos Trabalhos do GT de Educação do Campo. Congresso Nacional do Programa Residência Agrária. Disponível em: <<http://www.congressoresidencia.com/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

NEVES, L. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2011.

TUBINO, N. Educação no campo: a estratégia dos usurpadores

Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Meio-Ambiente/Educacao-no-campo-a-estrategia-dos-usurpadores/3/33523>>. Acesso em: 05 set.2015.

SOUZA, F. E. **As “geografias” das Escolas do Campo em Goiás: instrumento para valorização do território camponês?** 380f. 2012. Tese (Doutorado em Geografia). PPGeo UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2012.