



2172 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO NEODESENVOLVIMENTISTA
Magda Gisela Cruz dos Santos - UFPel - Universidade Federal de Pelotas
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Resumo:

O artigo analisa os resultados parciais de uma pesquisa que investiga como se caracteriza a formação dos trabalhadores proposta pelo Estado, a partir do conjunto das políticas públicas de Educação do Campo lançadas desde 2001 no Brasil. O foco da pesquisa está na relação entre a proposta do Estado para a formação dos trabalhadores do campo e o projeto de desenvolvimento. Com base nas primeiras etapas da pesquisa - Estado da Questão, revisão bibliográfica sobre o tema e leitura exploratória dos documentos da política de Educação do Campo -, contextualizamos o período no qual emergem as políticas em estudo, considerando sua relação com o projeto neodesenvolvimentista e a necessária reorganização dos Estados nacionais. A partir disso, apresentamos alguns dos principais dissensos que podem contribuir para a análise crítica do projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto pelo Estado no período analisado.

Palavras-chave: Estado neodesenvolvimentista. Política pública. Educação do Campo. Formação dos trabalhadores.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO NEODESENVOLVIMENTISTA

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Resumo:

O artigo analisa os resultados parciais de uma pesquisa que investiga como se caracteriza a formação dos trabalhadores proposta pelo Estado, a partir do conjunto das políticas públicas de Educação do Campo lançadas desde 2001 no Brasil. O foco da pesquisa está na relação entre a proposta do Estado para a formação dos trabalhadores do campo e o projeto de desenvolvimento. Com base nas primeiras etapas da pesquisa - Estado da Questão, revisão bibliográfica sobre o tema e leitura exploratória dos documentos da política de Educação do Campo -, contextualizamos o período no qual emergem as políticas em estudo, considerando sua relação com o projeto neodesenvolvimentista e a necessária reorganização dos Estados nacionais. A partir disso, apresentamos alguns dos principais dissensos que podem contribuir para a análise crítica do projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto pelo Estado no período analisado.

Palavras-chave: Estado neodesenvolvimentista. Política pública. Educação do Campo. Formação dos trabalhadores.

Introdução:

As políticas públicas de Educação do Campo que emergem no Brasil a partir de 2001 retomam a ênfase na necessidade de uma formação específica para os sujeitos do campo, tema que já esteve presente nos debates de intelectuais da primeira metade do século passado. A proposta de uma política específica para a educação rural surge na década de 1930 como uma das alternativas para a consolidação do projeto nacional-desenvolvimentista que emergia no período e para a reorganização do Estado nacional. (BEZERRA NETO, 2003). Como parte de uma das vertentes do pensamento nacionalista, o movimento ruralista defendia a ideia de que uma proposta de educação específica para o trabalhador do campo seria capaz de fixar os sujeitos no meio rural. Essa proposta ficou conhecida como ruralismo pedagógico. Segundo Bezerra Neto (2003), o ruralismo pedagógico visava colocar fim ao êxodo rural e ao crescimento desordenado dos centros urbanos e assim, impulsionar o desenvolvimento e a consolidação das bases nacionais. O ruralismo pedagógico representava uma proposta de educação articulada às necessidades de reorganização do sistema capitalista naquele contexto, principalmente à consolidação do Estado nacional e ao impulso do desenvolvimento econômico.

Embora se observe o quanto foram diversos os programas governamentais voltados ao meio rural entre as décadas de 1930 e 1980, a formação dos trabalhadores do campo proposta pelas políticas públicas desse período fundamentou-se hegemonicamente na perspectiva do ruralismo pedagógico. (CALAZANS, 1993; FERNANDES, 2011). Somente após a abertura democrática e com a consolidação de outra concepção de formação dos trabalhadores do campo entre os movimentos sociais populares é que o tema da formação específica para os sujeitos do campo passa a ser abordado em outra perspectiva. Em oposição ao ruralismo pedagógico, a Educação do Campo surge como uma concepção de educação que tem por perspectiva a emancipação humana. Enquanto a educação rural ou ruralismo pedagógico visava uma formação adequada às necessidades do modelo produtivo e às demandas do projeto capitalista para o campo, a Educação do Campo, na perspectiva dos movimentos sociais, visa a formação dos trabalhadores no sentido da construção de outra hegemonia, de outro projeto de desenvolvimento e de sociedade.

Com a crescente organização dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, nas últimas décadas foi lançado um conjunto de políticas públicas educacionais específicas para o meio rural. Embora essas políticas incorporem algumas das demandas dos movimentos sociais populares e adotem a denominação 'Educação do Campo' no lugar de educação rural ou ruralismo pedagógico, é preciso considerar o contexto controverso no qual emergem. Diante das novas demandas do sistema capitalista após a crise de 1970 o Estado passa por um processo de reorganização que impõe mudanças significativas nas políticas públicas. Portanto, entendemos que uma compreensão crítica

sobre a proposta do Estado para a formação dos trabalhadores do campo, deve considerar a relação das políticas públicas educacionais com a configuração do projeto de desenvolvimento capitalista em curso e sua consequente reorganização do Estado.

Nesse sentido, o presente artigo analisa os resultados parciais de uma pesquisa que investiga 'como se caracteriza a formação dos trabalhadores proposta pelo Estado no conjunto das políticas públicas de Educação do Campo que emergem a partir de 2001, no que se refere à sua relação com o projeto de desenvolvimento capitalista'. Fundamentada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético (FRIGOTTO, 2000), a pesquisa realiza um estudo de cunho qualitativo a partir de análise documental, investigação de dados sobre a realidade do campo e dos sistemas de ensino no campo nas últimas décadas e revisão bibliográfica sobre os temas desenvolvimento, Estado, políticas públicas, Educação do Campo, educação rural e formação dos trabalhadores.

A partir da análise de conteúdo se investiga o projeto de formação dos trabalhadores expresso no conjunto dos documentos das políticas públicas de Educação do Campo e dos principais programas de desenvolvimento destinados ao campo nas últimas duas décadas. O estudo se limita ao período de 2001, ano em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o relatório que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao ano de 2016, quando se consolida a ruptura com o projeto neodesenvolvimentista, especialmente a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o que tem implicado um novo redirecionamento das políticas públicas.

Em um primeiro momento, com base na análise histórica sobre o objeto de estudo e na leitura exploratória dos principais documentos, o artigo contextualiza o período no qual emergem as políticas públicas de Educação do Campo, considerando especialmente sua relação com o projeto de desenvolvimento capitalista e com a reorganização dos Estados nacionais. Em um segundo momento, com base na investigação sobre o Estado da Questão e na revisão bibliográfica sobre o tema, apresentamos alguns dos principais dissensos que podem contribuir para a análise crítica da política em estudo, especialmente no que se refere à formação dos trabalhadores do campo.

1 As políticas públicas de Educação do Campo no contexto do Estado neodesenvolvimentista

As políticas públicas de Educação do Campo emergem em um contexto político, social e econômico um tanto controverso. Especialmente a partir do ano 2000, as políticas públicas educacionais passaram a assimilar algumas demandas importantes dos movimentos sociais populares, ao mesmo tempo que procuraram um alinhamento com as orientações e determinações de organismos internacionais que propõem ajustes para a manutenção do sistema capitalista. Embora a política pública de Educação do Campo seja resultado da organização dos movimentos sociais, pode ser considerada um exemplo desse processo. Por esse motivo observamos a necessidade de analisar criticamente os propósitos do Estado expressos no conjunto dessas políticas, especialmente no que se refere à formação dos trabalhadores.

As políticas públicas de Educação do Campo surgiram após um período de redirecionamento nas orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais da América Latina e Caribe. Esse redirecionamento se caracterizou principalmente pela substituição de um viés mais economicista para um viés mais 'humanitarista', necessidade imposta pelo acirramento das desigualdades sociais devido ao processo de reestruturação capitalista e às políticas neoliberais. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006).

Segundo Evangelista e Shiroma (2006, p. 45),

A reestruturação produtiva realizada em bases espúrias na maior parte do continente conduziu a precarização do emprego, aumento do número de desempregados e suas indelévels consequências. Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente.

Nos documentos dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), as desigualdades sociais passam a ser associadas às desigualdades de oportunidades educacionais e assim, a educação escolar passa a ser uma das preocupações centrais do 'bloco no poder'. A política pública educacional já não pressupõe como objetivo central a preparação para o mercado de trabalho, mas sim como uma das formas de 'inclusão social', partindo do entendimento de que a pobreza precisa ser compreendida não apenas em termos econômicos, mas também em termos sociais e culturais. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006).

Com o governo Lula da Silva o Brasil adere ao projeto neodesenvolvimentista, promovendo ajustes nas políticas educacionais em consonância com essa perspectiva. Katz (2016) afirma que é difícil sintetizar um conceito de neodesenvolvimentismo^[1] diante da variedade de enfoques que se apresentam com essa denominação. Entretanto, o autor apresenta alguns aspectos que caracterizam essa perspectiva e que se aproximam do processo histórico brasileiro no período dos governos Lula e Dilma. Uma primeira característica do neodesenvolvimentismo destacada pelo autor é a intensificação da intervenção estatal como forma de superar o subdesenvolvimento. Os defensores do neodesenvolvimentismo entendem que o intervencionismo é necessário para fortalecer os mercados, "[...] não há mercados fortes, mas Estados fortes." (KATZ, 2016, p. 160). Além disso, defendem a industrialização para promover o emprego urbano; entendem que a política econômica deve atuar como instrumento central de crescimento; afirmam a necessidade de superar a defasagem tecnológica estimulando a modernização produtiva e propõem imitar o avanço exportador asiático como forma de competir melhor no mercado internacional. Como se observa, os preceitos neodesenvolvimentistas buscam promover os ajustes necessários à continuidade do processo de expansão e acumulação capitalista, sem promover rupturas estruturais com esse sistema.

Para a realização das reformas necessárias a esse ajuste, o governo consolidou um pacto entre Estado e sociedade civil nos moldes da Terceira Via. Peroni; Caetano (2012) ao analisarem as características desse pacto, enfatizam que o Terceiro Setor é o protagonista desse processo, falando em nome da sociedade civil. Segundo as autoras na perspectiva da Terceira Via, se propõe reformas por dentro do capitalismo ressaltando a importância da governança a partir de um pacto entre a sociedade, o mercado e o setor público. Nesse pacto, sociedade civil e Estado são tratados de modo abstrato, desconsiderando as contradições de classe acirradas pelo processo de reestruturação produtiva. As políticas educacionais assumem um papel central nesse processo, não apenas como forma de impulsionar, através da formação profissional, as transformações produtivas necessárias ao projeto econômico neodesenvolvimentista, mas também como forma de conformação das diferentes classes sociais ao projeto hegemônico. A incorporação de demandas dos movimentos sociais nas políticas públicas educacionais foi um importante mecanismo para isso.

Entretanto, cabe ressaltar que a luta dos movimentos sociais populares por Educação do Campo é anterior a esse período. Os movimentos sociais populares, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, já no início da década de 1980 pressionavam o Estado no sentido de influir diretamente na proposição de políticas públicas. Nesse contexto, a partir da crescente organização dos movimentos sociais do campo na década de 1990, começa a se consolidar uma nova perspectiva de Educação do Campo. Conforme destaca Caldart (2009, p. 39-40)

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. [...] E tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres

humanos no lugar em que ela acontece. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

Caldart (2009) enfatiza que os movimentos sociais populares do campo não almejam qualquer educação, mas uma educação que, garantindo o protagonismo dos trabalhadores do campo, esteja fundamentada na perspectiva da emancipação humana. Assim entendida, a luta por políticas públicas educacionais específicas para o meio rural representa um elemento importante na organização dos movimentos sociais pela disputa de hegemonia em relação ao projeto de sociedade.

A partir de 2001 o Estado passa a incorporar em suas políticas públicas educacionais uma série de demandas dos movimentos sociais e adota a denominação de Educação do Campo no lugar de educação rural. Um conjunto de programas e orientações legais destinados especificamente à formação dos trabalhadores do campo foram lançados, como a abertura de cursos de Licenciatura específicas para Educação do Campo, o livro didático específico para as escolas do campo através do Plano Nacional do Livro Didático, o Programa Saberes da Terra que oferta o ensino para jovens e adultos do campo, entre outros programas e legislações que buscam garantir o direito e a especificidade da Educação do Campo.

Certamente essa atenção do Estado em relação à formação dos trabalhadores do campo é uma conquista da luta dos movimentos sociais do campo, no entanto, diante das diferentes perspectivas que movimentos sociais e Estado apresentam em relação ao projeto de desenvolvimento para o campo e o projeto de sociedade de modo geral, consideramos que a perspectiva de formação dos trabalhadores com base na concepção da Educação do Campo, quando incorporada pela política pública, pode ter sofrido alterações significativas implicando, inclusive, outra formação que se distancie daquela almejada em sua concepção originária.

Embora se perceba que sem a luta dos movimentos sociais essas políticas dificilmente seriam instituídas, é preciso considerar o caráter homogeneizador das reformas desse período, como destacam Shiroma, Moraes, Evangelista (2000). Ao assimilar expressões presentes nas pautas dos movimentos sociais como 'educação para todos', 'inclusão', 'educação integral', 'participação', etc, de forma ambígua junto aos documentos da política educacional, sem a devida distinção das concepções que as fundamentam, essas políticas contribuem para confundir os discursos e dificultar as ações de resistência ao projeto social do qual fazem parte. Falleiros, Pronko, Oliveira (2010, p. 92) alertam para o fato de que as demandas expressas pelos movimentos populares de educação foram absorvidas pela política pública educacional com o objetivo de serem "apassivadas e adequadas aos objetivos do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônico". Em consonância com os pressupostos da Terceira Via, as políticas públicas educacionais não mais enfatizam a importância do conhecimento, da ciência e da tecnologia, mas passam a apresentar uma ênfase maior na formação de uma nova sociabilidade ou nova cidadania a partir da escola. (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Nos diferentes documentos da política pública de Educação do Campo analisados, encontramos o objetivo central de promover uma formação 'social e profissional' que seja capaz de contribuir para o "desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; [...]", como no Artigo 2º do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Segundo Falleiros, Pronko, Oliveira (2010), a ênfase na preservação do meio ambiente, a qual observamos como central nos documentos das políticas públicas de Educação do Campo através da defesa de uma agricultura sustentável, corrobora com o projeto de conciliação de classes e 'construção de uma economia mundial para todos', pois, conforme as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) para os países latino-americanos, a partir de meados da década de 1990, o combate à pobreza e a preservação do meio ambiente tornaram-se os principais focos. (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Essas primeiras constatações em relação à política em estudo, destacam a necessidade de investigar os principais dissensos que permeiam as políticas públicas de Educação do Campo e que podem indicar elementos para uma análise crítica do seu projeto de formação. Foi nesse sentido que realizamos o Estado da Questão e a revisão de bibliografia sobre o tema, conforme apresentamos a seguir.

2 Alguns dissensos para uma compreensão crítica sobre a política pública de Educação do Campo

Com o objetivo de alcançar uma maior apropriação sobre o tema das políticas públicas de Educação do Campo, realizamos uma pesquisa sobre o Estado da Questão. A pesquisa foi dividida em duas etapas que seguiram os mesmos critérios. Em um primeiro momento realizamos uma busca ao Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O segundo momento objetivou localizar artigos e grupos de pesquisa sobre o tema por meio de uma busca na Plataforma Scielo e nos Grupos de Trabalho 3, 5 e 6 da ANPED.

Observamos que há uma diversidade de produções que abordam a política pública de Educação do Campo e que essas pesquisas, de modo geral, se dedicam à análise das propostas e/ou impactos da implementação de diferentes programas ou orientações legais referentes à educação do campo em contextos específicos, como assentamentos da reforma agrária, municípios ou estados.

Para uma leitura mais detalhada, selecionamos as produções que mais se aproximam do tema de nossa pesquisa e que abordam as principais contradições que permeiam o conjunto das políticas públicas de educação do campo^[2]. A partir da leitura das produções selecionadas sintetizamos três aspectos que caracterizam as políticas públicas de educação do campo das duas últimas décadas e que foram enfatizados nas diferentes pesquisas analisadas: a crescente organização dos movimentos sociais populares do campo, que têm pressionado o Estado por políticas específicas; o enfrentamento de pelo menos dois projetos distintos e antagônicos de desenvolvimento para o campo na proposição de políticas públicas de educação para o meio rural; e a possível conjunção dessas diferentes perspectivas em confronto, na proposição da política pública de Educação do Campo.

Além das teses e dissertações lidas, os artigos e demais referências encontradas através do Estado da Questão contribuíram sobretudo, para localizar alguns dos principais dissensos no que se refere às análises das políticas públicas de Educação do Campo, os quais entendemos como importantes indicativos para avançar na compreensão crítica das contradições que envolvem a proposta de formação apresentada por essas políticas.

As divergências evidenciadas entre alguns autores, de modo geral se referem ao potencial dessas políticas para a proposição e construção de um projeto alternativo para o campo, na perspectiva de uma contra-hegemonia ao capitalismo agrário. Sintetizamos três dos principais dissensos que envolvem essas análises. O primeiro, parte da constatação da influência de organismos internacionais nas políticas destinadas ao campo, o que colocaria em dúvida o protagonismo dos movimentos sociais e as reais possibilidades dessas políticas contribuírem para a superação do capitalismo agrário.

Com base em parte dos resultados da pesquisa "A materialização das propostas para a Educação Rural, elaboradas pelos governos federais

e estaduais no período entre 1947-1960, na região de Guarapuava/PR”, Hidalgo; Mikolaiczky (2012) questionam o fato das políticas de Educação do Campo a partir da década de 1990 serem consideradas exclusivamente resultado da organização dos movimentos sociais. Além disso questionam a afirmação de que essas políticas diferem essencialmente daquelas difundidas nos anos 1950 no Brasil. As autoras analisam a influência de organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nas políticas que na década de 1950 visavam consolidar um modelo de desenvolvimento para as áreas rurais e nas políticas da década de 1990, que visam a consolidação da proposta de desenvolvimento sustentável.

Com vistas a atender o projeto nacional-desenvolvimentista da década de 1950, as políticas voltadas para a formação do trabalhador do campo se ampliaram em parte, sob orientação dos organismos internacionais. Um exemplo apresentado por Hidalgo; Mikolaiczky (2012) que confirma a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais do período, é a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em 1955 com o investimento que a UNESCO enviava à um programa de formação de agentes para a educação rural no país. O CBPE foi criado para fazer o mapeamento da situação dos sistemas de ensino no país durante o governo JK e para potencializar as ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Entretanto, as autoras destacam que com a criação do centro intensificou-se a participação atuante dos organismos internacionais, pois além de financiarem as campanhas, projetos e programas do governo federal para a educação, financiavam o intercâmbio de intelectuais e técnicos entre Brasil e Estados Unidos. (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2012). Desse modo, a autoras enfatizam que a constante intervenção da UNESCO nos rumos da educação nacional confirma o vínculo das políticas públicas educacionais brasileiras com as orientações dos organismos internacionais em suas agendas para os projetos destinados a América Latina. Nesse contexto,

No que tange a formação do homem do campo, a educação rural dos anos 1950 tinha o objetivo de instruir melhor esse trabalhador para modernizar as bases da agricultura brasileira, além de criar um sentimento nacionalista em relação ao desempenho que o país começava a apresentar nesse momento no cenário da economia mundial. As interferências da UNESCO nas campanhas, projetos e programas desenvolvidos em solo brasileiro mostram que a educação no Brasil em 1950, assim como em 2011, pouco tem de nacional, embora a ideologia populista tente mascarar o velho pragmatismo americano apresentando-o como novo paradigma educacional brasileiro. (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2012, p. 5).

É também nesse sentido que, segundo Hidalgo; Mikolaiczky (2012, p. 6), nos anos 1990 o discurso de “vocação para o trabalho da roça” é substituído pelos “discursos de valorização do homem do campo e sua participação nos rumos da história, valorização do local em detrimento do global e a valorização acentuada do discurso das “especificidades” da educação que se promove no campo”. As autoras entendem que assim como as políticas desenvolvimentistas da década de 1950 visavam o crescimento econômico do país, as políticas de Educação do Campo após a década de 1990 também assumem essa perspectiva, novamente sob influência de organismos internacionais.

Segundo suas constatações, as políticas públicas de Educação do Campo após a década de 1990, não representaram uma ruptura com o projeto desenvolvimentista nos moldes capitalistas, e, portanto, não consideram que a mesma possa se constituir em uma proposta contra-hegemônica. Concluem que há uma confluência entre os discursos organismos internacionais e as políticas de Educação do Campo aprovadas pelos movimentos sociais, especialmente no que se refere à defesa do desenvolvimento sustentável, da agricultura familiar e da redução da pobreza, que atendem às necessidades do sistema capitalista internacional. Com isso, questionam a possibilidade de se construir um modelo de desenvolvimento e um projeto educativo contra-hegemônicos dentro da estrutura do Estado capitalista.

Em nossa pesquisa foi possível observar que as políticas públicas de Educação do Campo das últimas décadas não estão totalmente isentas da participação de organismos internacionais em sua proposição. No primeiro volume dos cadernos da coleção ‘Por uma Educação Básica do Campo’, encontramos um histórico da ‘I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo’ no qual se destaca que a representante da UNICEF, após a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, Ana Catarina Braga, é quem desafia as entidades promotoras e apoiadoras do evento, à realização de um trabalho mais amplo sobre a educação no meio rural, considerando sua cultura específica, sua maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar sua família e seu trabalho. É desta forma que os representantes assumem a tarefa e iniciam uma secretaria executiva composta por Ana Catarina Braga (UNICEF), Elfi Fenske (MST) e irmão Israel José Néry (CNBB), para a preparação mais direta da Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. A participação da UNICEF na comissão é justificada pelo fato de a entidade já possuir um trabalho anterior relativo ao mundo rural.

Entendemos que esse é um aspecto importante a ser considerado nas pesquisas sobre as políticas de Educação do Campo, entretanto, apenas uma análise aprofundada sobre a dimensão e eficácia dessa influência poderá avaliar se o potencial contra-hegemônico dessas políticas é anulado por essa relação com organismos internacionais.

Além da influência de organismos internacionais, a defesa de uma escola específica para o campo configura outro dissenso entre alguns dos pesquisadores da área. Bezerra Neto (2003, p. 173) afirma que tanto os defensores do ruralismo pedagógico quanto o MST consideram necessária uma educação específica para os sujeitos do campo, entretanto, enfatiza as diferenças radicais entre os ruralistas, que apresentavam uma perspectiva utilitarista da educação com vistas a inclusão dos trabalhadores no projeto capitalista de desenvolvimento agrário, e o MST que visa a educação do campo como mediação para um novo projeto de sociedade. Ainda assim, Bezerra Neto (2003, p. 211) questiona

[...] até que ponto uma pedagogia específica para o meio rural constituiria em avanço para o setor? Faz-se necessário indagar também, se mais importante não seria que toda a sociedade tivesse acesso a todas as informações que lhes interessassem, e se todas as tecnologias não deveriam estar disponíveis a todos os ramos da produção? Nesse caso, a luta por uma educação ruralista não seria mais um retrocesso na defesa da educação do homem do campo?

Segundo Bezerra Neto (2003) entre os defensores do ruralismo pedagógico o projeto de uma escola específica para o meio rural constituía um elemento central para a fixação dos sujeitos do campo no campo e assim solucionar o problema do êxodo rural e suas consequências negativas para o desenvolvimento do país na época.

Na perspectiva da Educação do Campo, ao defender a necessidade de uma educação específica para o campo, Santos (2009, p.13) afirma que

Mesmo onde haja condições estruturantes de acesso [aos sujeitos do campo], não lhes são permitidas as condições de permanência com qualidade e com respeito à diferença, o que significa introduzir no conteúdo da ação, os componentes desejáveis de tratamento desigual aos desiguais e os componentes que dialoguem com sua cultura, compreendida como modo de produzir e organizar a vida no território camponês – no projeto pedagógico, nas matrizes curriculares e na metodologia, fundamentalmente.

Como se observa é o modo específico de vida no campo que se coloca como justificativa na defesa de uma educação específica para os sujeitos do campo. Em nosso entendimento considerar a especificidade do modo de vida do campo na organização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e metodologias, não deve ser confundido com a flexibilização do conhecimento a ser abordado no currículo escolar ou sua substituição por saberes locais advindos apenas das experiências vividas. Além disso, consideramos que a defesa de uma educação específica para os povos do campo não deve se distanciar da defesa de uma educação de qualidade para toda a classe trabalhadora. Seu potencial como instrumento de resistência e tensionamento do sistema capitalista, depende de sua inserção nas demais lutas da classe trabalhadora.

É considerando esses aspectos que se apresenta um terceiro dissenso entre alguns dos pesquisadores da área, a centralidade ou não centralidade da categoria campo como categoria de análise.

Fernandes (2008, p.137 e 138) destaca que a categoria de campo assume centralidade

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. [...] A visão de campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra.

Para Fernandes (2008) essa compreensão de campo é fundamental para romper com a visão homogeneizadora que só interessa a defesa do latifúndio. Segundo o mesmo, para que se chegue à essência da realidade é preciso que o espaço nacional seja compreendido por suas diferencialidades e é dessa forma que a Educação do Campo poderá se consolidar como espaço de resistência à lógica capitalista.

Segundo o que podemos observar, a perspectiva de Fernandes (2008) não rompe com a dicotomia entre campo e meio urbano da qual partem as análises dos defensores do ruralismo pedagógico. Ambas as perspectivas analíticas focam as diferenças entre campo e meio urbano.

Em uma perspectiva oposta, Arruda; Brito (2009) questionam a visão de que as diferenças entre campo e meio urbano possam ser autoexplicativas, pois consideram que o campo não possui autonomia real nem teórica e que suas singularidades somente podem ser compreendidas como parte da totalidade da sociedade capitalista. Segundo as autoras, a perspectiva que entende o campo como categoria central, na defesa por uma educação específica para o campo reforça uma visão dual de pensar a política educacional. As autoras afirmam que

[...] embora as diferenças existam, apontando para a forma contraditória como a sociedade capitalista avança no seu processo de desenvolvimento, a manutenção/reprodução dessa diversidade não é autoexplicativa, por duas razões. Por um lado, é o próprio capital que, em seu processo de reprodução ampliada – em outros termos, de acumulação ampliada de mais-valia-, quem, contraditoriamente, cria as próprias condições de existência das diferenças aqui apontadas. As diferenças existem como formas diversas de manifestação do movimento da sociedade capitalista [...] Por outro lado, em todas elas, contudo, encontraremos a marca do capital [...], a relação social que determina como e em que condições se dará a inserção desses grupos sociais numa sociedade de classes e, portanto, desigual. (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 42 e 43).

Arruda; Brito (2009) criticam a defesa de um projeto de educação específico para os trabalhadores do campo, afirmando que as novas configurações do sistema produtivo industrial, colocam essa perspectiva em suspeita. Afirmam que não são as especificidades do trabalhador do campo que os identificam como classe, mas sim as contradições próprias da totalidade do sistema capitalista na produção de mercadorias, da qual o trabalho no campo não escapa na atualidade.

Para Arruda; Brito (2009), ao invés de partir das especificidades que configuram o campo importa compreender como o sistema produtivo como um todo se organiza para a produção de mercadorias. As autoras alertam para o fato de que as “[...] singularidades não podem ser explicadas por qualquer especificidade do campo, senão as que estão circunscritas à determinação do capital”. (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 32). Segundo as autoras, tomar as especificidades como explicativas nos leva a impossibilidade de qualquer unidade na compreensão da vida humana a partir da sua totalidade.

A crítica apresentada por Arruda; Brito (2009) enfatiza um aspecto importante para as análises que se fundamentam na perspectiva do materialismo histórico dialético, a consideração da totalidade das relações que compõem o modo de produção capitalista como a forma para se chegar a essência do fenômeno investigado. Nessa perspectiva, o fundamental é a visão de conjunto das relações sociais, atentando para as contradições que permeiam essas relações, o que não se resume às ‘diferencialidades’ enfatizadas por Fernandes (2008). Entretanto, ainda que se concorde com Arruda; Brito (2009) quando afirmam que o foco nas diferenças entre campo e meio urbano pode levar a uma interpretação dicotômica, que considere alguma autonomia relativa de cada um desses espaços, entendemos que não é possível compreender o todo sem atentar para a parte. Portanto, as especificidades do modo de produção da vida no campo são fundamentais para se pensar não apenas a formação dos trabalhadores, como as demais formas de resistência, desde que não se abduca da centralidade que a luta de classes assume na produção das ‘diferencialidades’ dentro do sistema capitalista.

Considerações finais:

A política pública de Educação do Campo, ainda que represente um avanço nas conquistas dos movimentos sociais populares, alinhou-se com algumas demandas do projeto da Terceira Via e do neodesenvolvimentismo, como procuramos demonstrar ao longo do artigo. A consonância com algumas das orientações de organismos internacionais, a ênfase na necessidade de uma educação específica para os sujeitos do campo e a possível substituição da centralidade da categoria de ‘luta de classes’ pela categoria de campo nas análises, evidenciam aspectos fundamentais a serem investigados de modo mais aprofundado. Essas constatações iniciais, ainda que de forma exploratória, nos permitem trabalhar com a hipótese de que ‘o Estado tem direcionado a formação dos trabalhadores, proposta pela política de Educação do Campo das duas últimas décadas, na perspectiva de um novo ruralismo pedagógico’.

Nossa hipótese parte da constatação de que tal como o ruralismo pedagógico esteve associado às demandas do projeto nacional-desenvolvimentista, as políticas de Educação do Campo se aproximam de algumas das demandas do Estado neodesenvolvimentista, o que dificultaria a formação dos trabalhadores do campo na perspectiva da emancipação humana, conforme almejam os movimentos sociais populares.

Nesse sentido, os resultados parciais da pesquisa indicam a necessidade de investigar as contradições que permeiam a política em estudo, tendo em vista uma análise crítica e não linear sobre a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado e que permita

compreender as políticas públicas para além de sua aparência imediata.

Referências:

ANHAIA, E. M. **Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de Educação**. 2010. 156 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

ANTÔNIO, C. A. **“Por uma Educação do Campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ARRUDA, E.E. BRITO, S.H.A. **Análise de uma proposta de escola específica para o campo**. In: ALVES, G. L. (org.) Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CALAZANS, M. J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória** In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

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

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico para a agenda global. **Revista de Educação**. PUC - Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FALLEIROS, I. PRONKO, M. A. OLIVEIRA, T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital** intelectuais da nova pedagogia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e território camponês no Brasil**. In: Educação do Campo: campo – políticas – educação. SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) Brasília: MDA, 2008, p.39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-90.

HIDALGO, A. M. MIKOLAICZYK, F. A. **A busca do dissenso para a compreensão das influências dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após os anos 1990**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, Set. 2012, p. 108-121.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: hegemonias em disputa** 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação**. Revista FAEEBA, v. 21, p. 57-67, 2012.

ROCHA, E. N. **Das práticas Educativas às Políticas públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo** 2013. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e Políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

[1] Sobre a concepção de neodesenvolvimentismo ver Katz (2016).

[2] Especialmente duas dissertações e três teses que abordam a relação entre movimentos sociais e o Estado apresentaram contribuições importantes nessa etapa: ANHAIA, 2010; ANTÔNIO, 2010; NASCIMENTO, 2009; ROCHA, 2013; SANTOS, 2009.