
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

POLÍTICA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CAMPO/RURAL: LÍMITES Y POSIBILIDADES

POLICY FOR TEACHER EDUCATION FIELD: LIMITS AND POSSIBILITIES

Adriana D'Agostini¹

Mauro Títton²

Resumo: Este artigo pretende tratar de forma crítica a política de formação de professores para o campo. Duas dimensões serão trabalhadas: a das possibilidades pedagógicas que se apresentam para formação de professores e a dos limites e o aprisionamento destas possibilidades nas políticas públicas para a educação do campo. Avalia-se que a atual política de formação de professores está pautada na aceleração, flexibilização e barateamento da formação profissional, repercutindo nas possibilidades de qualificação do trabalho docente, especialmente nas escolas do campo.

Palavras-chave: formação de professores; políticas públicas; educação do campo.

Resumen: Este artículo tiene la intención de abordar críticamente la formación política de los maestros para el campo/rural. Dos dimensiones se trabajarán: las posibilidades pedagógicas que se presentan para la formación del profesorado y los límites y posibilidades en las políticas públicas para la educación rural. Se estima que la política actual de la formación docente se guía por la aceleración, la flexibilidad y el bajo costo de la formación profesional, que inciden en las posibilidades de cualificación de la enseñanza, especialmente en las escuelas rurales.

Palabras clave: formación del profesorado; política pública; educación rural/del campo.

Abstract: This article intends to approach critically the policy of teacher training for the field. Two dimensions are worked: the pedagogical possibilities of presenting for teacher training and the limits and possibilities of these trapping on public policies for rural education. It is estimated that the current policy of teacher training is based in the acceleration, flexibility and cheapness of training, qualification reflects on the possibilities of teaching, especially in the rural schools.

Keywords: teacher education; public policy; education field.

Apresentação

Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa matricial sobre “A Relação Trabalho e Educação na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico para Escolas do Campo” e objetiva compreender de forma crítica e geral a política de formação de professores para o campo, principalmente o programa denominado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

As primeiras experiências de Licenciatura em Educação do Campo iniciaram em 2007, com quatro universidades para realizarem experiências pilotos, são elas: Universidade Federal de Brasília

(UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS). Estes projetos foram considerados turmas especiais, com financiamento próprio e com maior autonomia de elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Posteriormente, estes cursos entraram na lógica das políticas públicas regidas por editais e efetivadas por programas, através do Procampo. O primeiro edital resultou em 30 novas turmas, atualmente este número aumentou para 43 turmas no Brasil. Algumas Universidades conseguiram aprovar a Licenciatura em Educação do Campo como curso regular da Universidade, principalmente na esteira da expansão proporcionada pelo Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI).

Ao analisar os projetos pedagógicos das experiências pilotos ficam evidentes como possibilidades pedagógicas: a) a questão agrária, a pesquisa e a docência são os fios condutores do currículo; b) os cursos são por área de conhecimentos, a saber: ciências da natureza e matemática (ciências biológicas, biologia, química, física e matemática), ciências agrárias (principalmente pautados na agroecologia, sustentabilidade e migrações), linguagens e códigos (português, literatura, artes, educação física), ciências humanas e sociais (história, geografia, filosofia, sociologia); c) diferentes formas de organização da alternância, de acordo com os sujeitos do curso e suas realidades e necessidades para poderem permanecer estudando e trabalhando; d) vestibular diferenciado, alguns são com reserva de vagas, outros organizados de modo temático e especial.

Reconhecemos as dificuldades de aprovação e organização de cursos tão diferenciados dentro da estrutura universitária clássica. Os conflitos ideológicos, técnicos, administrativos fizeram com que os projetos e intenções originárias sofressem alterações e adaptações para poderem ser aprovados e reconhecidos pela estrutura universitária e pelo próprio Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Com a ampliação dos cursos percebeu-se uma diversificação das perspectivas e de concepções teórico-metodológicas para educação do campo, pois isto depende do grupo/equipe que propõem e sugere o curso em cada Universidade. Constatou-se também que a partir do momento em que os cursos passam de especiais para regulares nas universidades as dificuldades e a perda de autonomia político-pedagógica na elaboração dos projetos é maior pela necessidade de adequação à estrutura universitária e às questões burocráticas. Com os concursos tem-se ingresso de professores com experiência em educação do campo; outros com experiência na área de formação, mas não em educação do campo; professores com diferentes concepções de educação do campo, o que tem provocado muita diferença entre os currículos e formação nestes cursos no Brasil.

Para debater a questão organizamos o artigo em duas partes: a primeira discorrerá sobre nossa concepção de educação, formação de professores e educação do campo; a segunda tratará dos limites da formação de professores realizado pelas políticas públicas estatais atuais, e, para finalizar, analisamos as possibilidades pedagógicas e os limites destas possibilidades a partir das políticas públicas para a educação

do campo.

Educação, formação de professores e educação do campo

Por educação compartilhamos da concepção teorizada por Saviani (2007), que defende ser a educação a forma de produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens. O homem não nasce humanizado, ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros e na atualidade esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração. Reivindicamos uma educação de classe, na perspectiva da formação da consciência de classe dos trabalhadores, por entender que no atual modelo de produção da vida há uma negação do conhecimento à classe trabalhadora.

Em nosso tempo histórico, de aprofundamento da barbárie, a educação é importante para o processo de formação articulado aos projetos societários em disputa. Por isso, tem real importância para os dois grandes projetos de desenvolvimento agrário que estão em disputa no Brasil: desenvolvimento da agricultura na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e demais Movimentos Sociais, ou seja, de construção de outra sociabilidade humana a partir de um projeto popular para o Brasil, e a proposta de desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo agrário representado pelo agronegócio – aprofundando o projeto capitalista e suas consequências destrutivas. Além das posições intermediárias pautadas na possibilidade de humanização do Capital, pautados no ideário do desenvolvimento sustentável.

Vê-se, pois, que a educação tem um forte caráter classista, ainda que na maioria das vezes este seja um aspecto negligenciado nas pesquisas e nos cursos de formação, em especial de professores, ou ocultado intencionalmente pela classe dominante nas teorias que lhes são orgânicas e/ou funcionais. A Constituição Brasileira garante a todos o direito à educação, o que significa que todos deveriam passar pelas escolas, e, portanto, obter orientação pedagógica dos educadores, através da educação formal. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2012, o Brasil está quase atingindo a universalização do ensino básico, com um percentual bruto de 97%. Entretanto, é importante considerar, como demonstra Mézáros (2005), que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu tanto ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital como também para gerar e transmitir os valores morais que legitimam os interesses dominantes através da internalização, ou seja, de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica imposta. Para o autor: “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Pensar a educação e a educação escolar de forma histórica, de acordo com Florestan Fernandes (1966) é reconhecê-la como um problema social, ou seja, produtora de desigualdades sociais, de contradições e é por isto que ela é assumida pelos movimentos sociais como tal para que a partir da luta coletiva se transforme a escola.

O Movimento por uma Educação do Campo surge com este propósito de ampliação do acesso à educação para os sujeitos do campo e como estratégia para participar de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores. Para isso:

Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. (FREITAS, 2007, p. 1204).

A escola pública, está impactada pela precária produção da vida material, tanto no campo como na cidade, esta situação pode ser constatada pelas denúncias realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) nos documentos “Retrato da Escola” e pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA (2004), por exemplo. Estas condições de realização do trabalho pedagógico e a desvalorização do magistério afastam amplas parcelas da juventude que optariam por formarem-se professores. As políticas de formação evidenciam perspectivas diferenciadas de profissionalização ao invés de condições igualitárias. As licenciaturas e a formação de professores, apesar de alguns programas emergenciais e focais, não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários estatais.

A criação dos cursos de licenciatura em educação do campo, via Procampo, é uma das alternativas conjunturais que vêm sendo apontadas para o enfrentamento do problema de falta de professores – a direção desta política é de aceleração do processo de formação a partir da formação por área de conhecimentos no mesmo tempo/carga horária dos cursos disciplinares e através da pedagogia da alternância, que na nossa análise poderão aprofundar o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.

É por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas. A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado mínimo prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. (FREITAS, 2007, p. 1214).

Apontamos como problemáticas da formação de professores em geral e de forma acentuada na educação do campo: a) Flexibilização da formação docente, com aprofundamento da concepção tecnicista e pragmática que vigora nos processos formativos atuais; b) a reconfiguração da formação inicial em serviço e a distância. Segundo Freitas (2007), estas são soluções fáceis, ágeis e econômicas para enfrentar o problema diante da impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo.

Os movimentos sociais do campo e o movimento docente indicam que uma perspectiva de formação sócio histórica dos educadores situa-se no campo das suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da base comum nacional unificam a luta contra a degradação da profissão do educador. Portanto coaduna-se a posição da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) sobre a problemática, ou seja, a defesa de uma política global de formação do profissional da

educação, de caráter sócio histórico e que responda às necessidades atuais, implica:

- 1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada;
- 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada;
- 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional. (FREITAS, 2007, p. 1220).

Uma política de formação de professores do campo exige que a educação escolar seja orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude. Este projeto de educação exige: financiamento necessário; arquitetura escolar diferenciada; romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de organização do trabalho pedagógico – unidade metodológica, do trabalho coletivo, interdisciplinar e organização por ciclos de formação; criar as condições de auto-organização dos estudantes; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida escolar; reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e o avanço técnico-científico são condições essenciais para que uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador possa ser viabilizado.

Neste sentido a educação do campo e formação de professores em sua origem pode ser considerada uma estratégia³ importante tanto para os Movimentos de lutas sociais como para o Estado. Para a compreensão do desenvolvimento lógico e histórico desta afirmação faz-se necessário apontar pelo menos duas formas distintas, mas não excludentes, de entender a educação do campo. A primeira está pautada na construção do Movimento por uma Educação do Campo, assim definida:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). (KOLLING; NERY; CASTAGNA, 1999, p. 28-29, grifo dos autores).

Um dos traços fundamentais da constituição do Movimento por uma Educação do Campo, e também para sua conceituação:

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *Não*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26, grifos da autora).

Já a síntese de Saviani (2008), inclusa em seu “glossário pedagógico”⁴, apresenta a terminologia “pedagogia do campo” com a seguinte definição:

“Pedagogia do campo” é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento

denominado *educação básica do campo*. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos “povos do campo”. [...] (SAVIANI, 2008, p. 172, grifo do autor).

A segunda forma de compreender a educação do campo busca uma fundamentação teórica e um posicionamento político, com o qual corroboramos, e pode ser apreendido na elaboração de Vendramini (2008):

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. [...] Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. [...] Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. (VENDRAMINI, 2008, p. 4-10).

Além de concordarmos com a autora, destacamos a necessidade da apropriação da filosofia (concepção de mundo e de homem) do materialismo histórico dialético como teoria para a produção do conhecimento e para a intervenção prática e política da educação do campo. Desta forma, visamos uma educação do campo capaz de ler a realidade e identificar os confrontos e disputas externos e internos de projetos para o campo e para a educação dos trabalhadores do campo, que dificultam a elaboração dos pressupostos da educação do campo e sua materialização, seja ela desenvolvida no MST ou com e para os trabalhadores do campo em geral.

Portanto, a educação do campo na perspectiva dos movimentos de lutas sociais é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo Estado para a reprodução social do capital. Já na perspectiva do Estado, a educação do campo é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. Na maioria dos documentos do Estado acerca da educação do campo identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza.

É evidente que a partir deste contexto econômico, social e político a aristocracia rural brasileira defende o projeto neoliberal e seus ajustes estruturais – com sua política para educação rural, ou literalmente, com o esforço político que o governo está realizando para transformar a educação dos camponeses e trabalhadores rurais em políticas focais e afirmativas, com graves desvios teóricos e tentativas de cooptação dos Movimentos – tendo como resultante que o Estado não permite a construção

efetiva de um sistema público de educação do campo. O que vem acontecendo, em grande parte, na atual conjuntura política, é a apropriação indevida, por parte do Estado, de termos e discursos construídos pelos movimentos de lutas sociais, o que confunde, ilude e desmobiliza a massa dos trabalhadores rurais.

Concordamos com Caldart (2004) quando a autora afirma que o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da educação do campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso construir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta educação voltada à realidade e às necessidades do campo.

Para isso, novamente concordamos com Caldart (2004) que são fundamentais três aspectos: manter viva a luta pela educação do campo; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Acrescentamos apenas que sempre com a referência no projeto histórico claramente definido e buscando aporte na teoria para melhor apreender o movimento do real.

Acreditamos que a situação da educação no campo brasileiro ainda é resquício da concepção coronelista e latifundiária da formação agrária no Brasil, ou seja, grande extensão de terras, monocultura, produção de matéria-prima para exportação, utilização de força de trabalho desqualificada, e, portanto, barata. Assim mantém-se a concepção de que o trabalhador do campo não necessita de conhecimento sistematizado, e, portanto, de escolarização. Nos ramos que se desenvolvem na lógica da produção capitalista moderna da agricultura, uma formação aligeirada e instrumental é suficiente, e por isso a lógica é de políticas focais e fragmentárias, nos moldes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Apesar de o agronegócio ser uma expansão e modernização da agricultura capitalista no Brasil, é tão conservador que não só mantém, mas aprofunda a necessidade dos pilares centrais da agricultura dependente. O agronegócio responsável pela modernização conservadora do campo com a mecanização e a reestruturação do mundo do trabalho precisa de trabalhadores com qualificações e competências diferenciadas e especializadas. Porém, esse universo é tão pouco significativo em número de trabalhadores e sua formação que ainda não foi necessário ao capital alterar a escola do campo. E com isso, a formação dos professores para estas escolas não é pauta priorizada.

Crítica à Política de Formação de professores para Educação do Campo

A formação profissional, em qualquer área, sempre se desenvolve nos limites e possibilidades do tempo histórico em que ocorre. Com a formação de professores esse processo, portanto, também ocorre, porém com uma relevância ainda maior, pois para um projeto de formação baseado na perspectiva da emancipação humana os professores são estratégicos e sua formação também. As possibilidades de formarem-se com uma consistente base teórica, com domínio de conhecimentos científicos relevantes que lhes permitam uma atividade profissional baseada na correta apreensão da realidade atual, para a partir disso projetar suas atividades educativas articuladas ao projeto histórico, são determinantes. E o trabalho

docente na realidade do campo necessita da correta apreensão do campo na atualidade e dos conhecimentos necessários para sua transformação, buscando superar as contradições impostas pela subordinação da produção da existência no campo aos processos destrutivos de reprodução do capital.

Acreditamos que um importante aspecto para apreender as possibilidades de um projeto educacional e contribuir para a superação da subordinação do trabalho ao capital é considerar a relação de tal projeto com o trabalho material em determinada circunstância e forma histórica, como é o caso do campo brasileiro em relação à educação do campo.

Historicamente, sempre existiu alguma forma de preparação/formação dos homens para sua inserção nas relações sociais de produção. Estamos visualizando que para a produção agrícola do século XXI, é imprescindível avançar a partir de conhecimentos tradicionais para uma compreensão cada vez mais precisa dos modernos procedimentos e técnicas que permitem ampliar a produtividade do trabalho, reduzir ao máximo o impacto sobre o meio ambiente, melhorando as técnicas de produção, permitindo diminuir o desgaste dos trabalhadores nas atividades agrícolas, melhorando a qualidade de vida, como por exemplo, na produção agroecológica. E para isso, para a produção do século XXI que tem que enfrentar-se com a produção dominada pelo capital no campo, o conhecimento científico vai assumindo importância cada vez maior, e isso não significa desprezo pelos conhecimentos tradicionais, mas sim a busca de melhor utilizá-los e aplicá-los sem prejuízos aos homens do campo.

O que acompanhamos no campo hoje em relação a esta questão é o processo de apropriação pelo capital dos conhecimentos tácitos historicamente construídos pelos homens em sua ação cotidiana⁵. Isso fica evidente em diversas áreas, desde a apropriação de técnicas milenares de seleção de sementes, que incorporadas às novas descobertas da biotecnologia tornam-se excelentes meios para viabilizar a produção do capital, combinando-as com mecanismos de dependência aos insumos industrializados; até setores que tradicionalmente não são vistos como vinculados ao campo ou à agricultura, como na apropriação dos conhecimentos tradicionais acerca de plantas medicinais pela indústria farmacêutica. A imbricação do capital financeiro com o capital industrial avança cada vez mais seu controle sobre a produção agrícola⁶.

As mudanças no processo de trabalho e na organização dos trabalhadores, que também tradicionalmente se consideram mais para os setores urbanos, também ampliam cada vez mais seus condicionamentos no campo. Táticas de geração de consentimento dos trabalhadores para reestruturações nos processos de trabalho e diminuição de salários, táticas de associação dos trabalhadores e capitalistas, geralmente remetem às fábricas, ao processo de trabalho na indústria urbana. Porém, cada vez mais acompanhamos a extensão dessas táticas ao campo.

Em relação à primeira, um exemplo de forte impacto é a criação das cooperativas de trabalhadores para a prestação de serviços no campo, que com a imagem de modernização das condições de trabalho no campo, precariza ainda mais as relações trabalhistas. A terceirização da força de trabalho nas colheitas é outro exemplo de um processo que tem força na indústria e que avança sobre a agricultura.

Em relação à segunda, o processo de integração agrícola é um exemplo, como no caso da indústria fumageira ou das agroindústrias de produtos cárneos de aves e suínos. Todos estes processos

influem fortemente na organização do trabalho no campo, provocando alterações nas políticas públicas para a educação pelo viés conservador.

Há setores, porém, em que as alterações no processo de trabalho na agricultura foram ainda mais profundas, com a alta inserção do capital, como na produção de etanol através da cana-de-açúcar, ou ainda na produção de celulose. Estes ramos, em geral, são controlados totalmente por grandes indústrias multinacionais, que dominam todas as etapas de produção até a comercialização. As exigências de força de trabalho qualificada, porém, são mínimas se comparadas ao total da produção. E como a compreensão dominante acerca das políticas sociais a serem desenvolvidas no campo está fortemente determinada pelas classes que dominam estes setores econômicos, planeja-se a formação de especialistas nos centros urbanos e da força de trabalho menos especializada com treinamentos via programas esporádicos, por demanda, sem pensar uma política de desenvolvimento para o campo que inclua as necessidades dos trabalhadores, como a educação.

Podemos observar que no campo hoje, assim como nas cidades, a produção passa por um intenso processo de reestruturação. Necessidade do capital em crise estrutural, a reestruturação produtiva, junto com os ajustes do Estado, fazem-se sentir também no campo. O avanço de tais políticas baseadas no receituário neoliberal que reduziu a intervenção do Estado na resolução dos problemas sociais, com a redução das políticas sociais e a ampliação da ação reguladora e disciplinadora, impulsionou com intensidade a apropriação das riquezas do campo pelos grandes grupos capitalistas, processo decorrente também da nova divisão internacional do trabalho que dela decorreu.

O lugar da economia brasileira no mercado capitalista mundializado também sofreu mudanças em relação à nova divisão internacional do trabalho, o que fez com que os capitalistas que dominam grandes ramos da agroindústria passassem a pressionar por transformação da atual estrutura agrária, com ampliação da concentração de terras, a fim de garantir o aprofundamento do projeto de desenvolvimento subordinado, consolidando o retorno à uma economia agroexportadora, basicamente de quatro produtos demandados pelas economias que lideram a nova fase do desenvolvimento capitalista – soja, álcool de cana-de-açúcar, carne e madeiras (celulose).

Porém, em nossa avaliação, há uma interpretação equivocada acerca do período de aplicação de tais políticas em identificar uma redução do Estado, em contraposição a um aumento do poder do capital. Fernandes (2008, p. 51) diz que: “O avanço das políticas neoliberais e seus ajustes estruturais provocaram pelo menos duas mudanças significativas na sociedade: a minimização do Estado e a maximização do capital na tomada de decisões a respeito das políticas de desenvolvimento”.

Em primeiro lugar, avaliamos que parece haver a compreensão de que o capital, no período anterior, não determinava o rumo das políticas de Estado. Ainda que o Estado mantenha uma relativa autonomia em relação às classes sociais fundamentais, ainda assim, o rumo impresso às políticas públicas é fortemente determinado pela classe que comanda o Estado. Ora, no Brasil, nada autoriza dizermos que houve um avanço significativo do poder do capital sobre o Estado, especialmente no campo, pois ao menos desde a ditadura militar, as políticas voltadas à resolução da questão agrária foram bloqueadas e

desmanteladas, e nunca foram impulsionadas verdadeiramente pelo Estado.

Em segundo lugar, se houve um dado momento em que o Estado foi impelido a estender as políticas sociais em algumas áreas como a educação, pela pressão das mobilizações populares, sempre o fez de maneira subalterna à política global de desenvolvimento subordinado do capitalismo brasileiro. A política agrária é um exemplo, com a política de assentamentos sendo tomada como política de reforma agrária, porém, sem mudar a estrutura fundiária brasileira. Ainda assim, a limitada política de assentamentos manteve-se estagnada desde a redemocratização, com um número de famílias acampadas crescente, em decorrência da degeneração das condições de emprego e de vida.

Porém, na discussão acerca das políticas da educação do campo, em sua relação no conjunto da política sob os governos Lula e Dilma, especialmente, vemos que há aspectos importantes a serem considerados. Primeiro que a cobrança para que o Estado resolva os problemas sociais só avança se articulado a um movimento fortemente ancorado numa estratégia de mudança radical das relações sociais que necessitam do Estado, ou seja, junto a uma estratégia de superação do próprio Estado. Se visto como um ente que pode resolver os problemas que são decorrentes de relações sociais de produção que os geram, o Estado passa a ser depositário das esperanças de possíveis soluções, o que de fato só é possível pela superação do conjunto de relações que gera a desigualdade fonte dos problemas. Portanto, não podemos ingenuamente cobrar do Estado burguês algo que é impossível que cumpra por sua própria origem e condição, e que tem demonstrado ao longo da história que não cumpriu e não cumprirá.

Segundo, vemos que o governo profere um discurso paternalista que promete garantias sociais de melhoria das condições gerais de vida, buscando arrecadar para si o imenso potencial de esperança na possibilidade de mudanças construído nas lutas sociais, mas na política pública e na reconfiguração do Estado que de fato realiza, reforça o potencial destrutivo do capital, dando-lhe amplo espaço para gerar a barbárie de forma legal e sob sua proteção. E isto não se restringe apenas às políticas do governo, senão que a própria configuração do Estado brasileiro emana promessas paternalistas, morais, que desacreditam a política real, enclausurando as disputas na institucionalidade através de disputas por políticas que se articulam ao conjunto das políticas focais que apenas buscam a contenção de conflitos sociais mais amplos, pelo alívio da pobreza, conforme orientação dos organismos multilaterais. Exemplo disso é o encaminhamento das demandas da educação do campo para o campo das políticas de ações afirmativas, o que tem sido defendido também no interior da educação do campo.

As promessas que o Estado emite, aproveitando-se de uma compreensão incorreta do que de fato ele é, junto aos discursos paternalistas, morais, de senso comum, são apreendidos pelas massas desorganizadas como compromissos que serão cumpridos algum dia não muito distante. Setores de organizações dos trabalhadores também acabam acreditando nesses compromissos, criando a ilusão de que o Estado atua no sentido de buscar o fim das desigualdades (o contrário é o que realmente ocorre: o Estado garante as condições para a desigualdade se perpetuar, ao garantir o sistema fundado na propriedade privada dos meios de produção).

Ocorre que o discurso ideológico é o espaço em que os projetos políticos são construídos e

disputados com o conjunto das classes sociais. E, portanto, a política pública tem forte apelo para que se acredite no papel conciliador do Estado, ou em seu potencial para resolver o problema da desigualdade brutal. Problema mais grave é a capacidade do Estado burguês absorver no seu interior grande parte dos quadros dirigentes dos movimentos dos trabalhadores como gestores de suas políticas.

No caso da educação do campo, este movimento fica claro: após um processo de fortes reivindicações e pressão dos Trabalhadores Sem Terra que deram origem à educação do campo, e que articularam-se taticamente a outras organizações (Movimento por uma Educação do Campo, por exemplo) para fortalecer as reivindicações, parte dos formuladores e sistematizadores das experiências que estavam em sua origem passam a trabalhar em diferentes funções no interior do Estado. Ora, se por um lado isso é importante, já que a conquista de políticas públicas, ainda que dentro dos limites do Estado, pode melhorar as condições de vida de parcelas da população, há que se ter clareza de que é necessário a visão estratégica num projeto histórico anticapitalista radical para não ser consumido pelo conjunto das tarefas e ilusões criadas por essa participação na gestão do Estado. Uma explicação teórica correta e consistente, que permita compreender como realmente ocorrem as disputas no interior do Estado, mas principalmente na luta de classes e no modo de vida, é essencial.

O que podemos verificar é que ainda que em muitos momentos alguns dos intelectuais da educação do campo alertem para esta questão, da possibilidade de cooptação por estarem trabalhando no interior ou em interface com o Estado (CALDART, 2008; 2009), a formulação teórica passa a ter como referência os fóruns que eles passam a compor, a ação nas disputas institucionais e na institucionalidade, a ação pedagógica dos processos de tais espaços que em geral lidam com a construção dos consensos, etc., muito mais que as lutas sociais e as experiências educativas dos movimentos confrontacionais.

Para Caldart (2008, p. 70): “[...] há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios”. Porém, para além da questão do medo, há outros interesses envolvidos no processo de construção das explicações teóricas.

A construção de fóruns, articulações sempre foi aspecto importante como tática para fortalecimento de posições políticas, para avançar na conquista de reivindicações. Porém, ao aglutinar organizações que tem diferentes posições, busca-se a construção de consensos que permitam seguir com os pontos em comum, o que é importante para a constituição de uma plataforma de reivindicações que permita a construção de uma frente única de trabalhadores.

Elemento importante na conscientização das amplas massas, a frente única, porém, não pode ser construída rebaixando-se reivindicações. Mas o que se tem acompanhado em geral, é que no lugar da frente única, a tática central utilizada é a de compor frentes ampliadas, com a participação de organismos alheios à classe trabalhadora como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organizações Não-Governamentais (ONGs). Na conjuntura atual, não vemos como problema a composição da frente ampliada, porém, com clareza que é uma tática pontual referida a

uma estratégia de enfrentamento ao sociometabolismo do capital.

Se como tática a frente ampla é importante em dados momentos, sobretudo visando à constituição de uma frente única que permita avançar no desenvolvimento da consciência de classe, é fatal para uma estratégia revolucionária quando se toma o método de construção de consensos desses espaços como referência para a formulação teórica. Os desvios teóricos daí provenientes passam a alimentar o debate, e os desvios na prática acabam aprisionando a possibilidade de avanços reais na luta política.

No caso da educação do campo, outro elemento que indica seu aprisionamento na política, está na compreensão equivocada da relação existente entre a base econômica da sociedade atual e sua expressão política. Isso fica evidente quando, através da consolidação da educação do campo, o que se busca é a construção do campo como espaço de cidadania como verificamos em Molina (2002, p. 43), ou os camponeses como sujeitos de direitos, como em Caldart (2002, p. 27), ou ainda da nova consciência política de direitos em Arroyo (2004, p. 103).

Ora, estas questões, da cidadania e da consolidação dos homens como sujeitos de direitos estão profundamente vinculadas ao ideário liberal. Demonstram uma relação de subordinação da economia à política, e como consequência, confundem emancipação política, possível na sociabilidade burguesa, com emancipação humana, somente possível pela superação da sociedade de classes.

Ao verificarmos a atividade dos movimentos sociais confrontacionais no enfrentamento com o capital e seus representantes no campo, vemos que ela ataca diretamente os pilares que sustentam a desigualdade, e que por sua ação buscam inserir os trabalhadores do campo na comunidade humana, e não apenas reconhecer-se como *sujeito de direitos*, ou reconhecer o campo como *lugar de cidadania*.

O processo encaminhado, entretanto, na práxis objetiva dos sujeitos da educação do campo, é outro, e evidencia seu aprisionamento na política. Por outro lado, a práxis objetiva dos movimentos sociais confrontacionais, mormente o MST, demonstram que é possível elaborar uma atividade educativa teórico-prática que rompe com os limites da política, exatamente porque seu horizonte é o da emancipação humana e sua atividade confronta e busca destruir os fundamentos do que de fato impede sua inclusão na comunidade humana.

No caso da educação do campo, indicamos que um dos limites que ela expressa é decorrente do aprisionamento na política, e que há teorias que não permitem uma formulação da necessidade da educação contribuir com a transformação social para além do capital, por idealizar as relações sociais concretas e a educação.

Chamamos a atenção para o fato de que a educação do campo tem se tornado refém da política em decorrência de um triplo movimento no plano das relações sociais: por um lado, pelas próprias relações sociais destrutivas vivenciadas sob os imperativos do capital, com a destruição crescente das condições de vida para a maioria da população enquanto uma pequena minoria acumula e desfruta cada vez mais da riqueza produzida socialmente, ainda que este processo seja travestido pela política de expansão de crédito que permite de modo imediato o acesso a alguns bens de consumo; por outro, pelas relações estabelecidas entre as classes na luta constante entre antagônicos, que tendem à conciliação

devido à composição de frentes ampliadas com frações das classes que buscam avançar na elaboração de um projeto via construção de consensos, o que só é possível se um dos lados antagônicos abre mão de seus interesses, inconciliáveis com os da outra classe; e por fim, pela forma como o processo tem sido apreendido e sistematizado teoricamente, influi na prática das organizações dos trabalhadores.

No Caderno 1, identificamos logo no início do texto que apresenta aspectos importantes da realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, a ideia de que a educação seria uma estratégia de inclusão:

Todos os que participam da promoção desse evento partilham da convicção de que é possível, e necessário, implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 22).

De imediato identificamos que os milhões de brasileiros que vivem no campo não estão excluídos do projeto de desenvolvimento hegemônico no Brasil, pelo contrário, a ampla maioria deles constitui o exército de reserva de força de trabalho. Ainda que nunca cheguem a ser “utilizados”, são importantes para garantir a disponibilidade da força de trabalho e a redução de seu valor (OLIVEIRA, 2003a). Estão, assim, amplamente inseridos no projeto de desenvolvimento capitalista em curso no Brasil, desigual e dependente, porém cada vez mais excluídos das riquezas, produto do trabalho humano, ou no caso da terra e outros recursos naturais também. Porém, o que mais chama a atenção não é este fato, mas sim o trato dado à educação. Se for verdade que a educação faz – e deve fazer – parte de uma estratégia de inclusão num projeto de desenvolvimento, a clareza de a qual projeto é indispensável. Ao apresentar quem compunha no momento a iniciativa de impulsionar o debate (MST, UNESCO, CNBB, UNICEF, UnB), indica que:

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico à “educação básica do campo”, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto de desenvolvimento do campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 15).

Avaliamos que o que permite a alguns intelectuais afirmarem que a inserção da educação do campo nas políticas públicas e na estrutura do Estado signifique uma ampliação da esfera pública é o movimento dual que este processo apresenta: por um lado, a inserção ocorre no período de maior intensidade na aplicação das políticas neoliberais, dando a sensação de ampliação no atendimento de direitos (o que do ponto de vista do campo é em parte significativo), e só pôde ser garantido pela pressão do MST em luta, com apoio de outros movimentos sociais e, em alguns momentos, o movimento sindical; de outro, por entrar na estrutura estatal e consigo carregar para a gestão quadros dos próprios movimentos, implicou na participação crescente dos movimentos nos debates acerca dos rumos da política pública de educação para o campo, com o reconhecimento de algumas questões pelo Estado no plano formal (caso das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* – DOEBEC).

A constituição de fóruns consultivos, conferências e outros espaços vinculados ou estimulados

pelo Estado, em muitos momentos, passa a impressão de ampliação da participação nas deliberações acerca da política pública, o que não encontra respaldo real. O sentido geral da política de Estado foi mantido e aprofundado mesmo com conquistas parciais. As políticas para a educação do campo, junto a um conjunto de políticas educacionais para atendimento de outras particularidades, mantiveram-se articuladas às políticas focais e de alívio da pobreza. Prova disso pode ser constatada no Programa Nacional de Educação do Campo (*Pronacampo*) e mais especificamente quanto a formação de professores o Procampo.

A política mais importante do MEC para a educação do campo é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que busca responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

Entre os critérios exigidos e expostos no documento base de 2008, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular.

Na apresentação do Procampo em 2010⁷ foi divulgado que esta política de formação se expande e a intenção é de atingir um número irreal de 45 mil professores formados em 3 anos – mágica ou aceleração/flexibilização da formação?

De acordo com o Dicionário de Educação do Campo (CALDART et al., 2012), a licenciatura em educação do campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esses cursos formam profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. Para facilitar o acesso e permanências dos estudantes do campo esta modalidade se organiza por alternância, que toma diferentes dimensões a depender das condições de estudo e trabalho de cada região e do público estudante. Os cursos pretendem articular três dimensões da formação de forma inter-relacionadas: “preparar para a docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários” (CALDART, et al., 2012, p.468).

Aparentemente verificamos que estes cursos apresentam potenciais para se diferenciar e construir um acúmulo de experiências de formação mais crítica e popular, com possibilidade e maleabilidade pedagógica. Porém, há questionamentos sobre a apropriação de um discurso popular pelas políticas públicas de aceleração, flexibilização e barateamento dos custos com educação, com elevação dos índices de desenvolvimento na perspectiva capitalista se evidenciam com mais clareza.

Considerações finais: limites e possibilidades

Ao olharmos para a realidade atual, identificamos que a mundialização do capital em curso atualmente tem um projeto de mundialização da educação a ele correspondente. A materialização de tal projeto de mundialização da educação tem se desenvolvido em nosso país via políticas de Estado e de governos sob as orientações dos organismos multilaterais do capital, e um dos importantes focos dessas políticas está em aliviar os efeitos da pobreza crescente em escala mundial. Identificamos que em contraposição a este processo, movimentos de lutas sociais também buscam viabilizar seus próprios processos educativos vinculados às atividades mais amplas das lutas sociais no enfrentamento com o capital.

A existência da educação do campo decorreu da atividade educacional e das lutas sociais do MST, bem como da capacidade de articulação deste movimento social confrontacional com outros sujeitos políticos coletivos. Porém, se a origem da educação do campo tem sua materialidade expressa nas lutas sociais, não significa que a materialidade atual em que se desenvolve a educação do campo permaneça a mesma.

Evidencia-se na atualidade uma forte dependência da educação do campo em sua formulação e desenvolvimento teórico-práticos das políticas sociais, com forte pressão por parte das políticas de Estado e de governo.

O governo Lula deu materialidade no Brasil às proposições dos organismos multilaterais, via construção de amplos espaços de conciliação de classes. Os mecanismos centrais para tal foram a atração de lideranças das organizações dos trabalhadores para a gestão do Estado, em alguns casos, e noutros, para as disputas institucionais, com a criação do Conselho de Desenvolvimento Social e Econômico; com a realização constante de Conferências setoriais consultivas; e a combinação das anteriores com a repressão direta ou consentida.

Esta política influenciou fortemente diversos setores, dentre os quais a formação profissional, e em específico a formação dos professores para o campo. As políticas do Estado para o desenvolvimento do campo têm privilegiado a expansão do capitalismo, especialmente através do financiamento público, da não realização da reforma agrária e da base jurídica para a concentração de terras e repressão violenta aos trabalhadores que contestem tal projeto de desenvolvimento.

No caso da educação do campo, seu atendimento via políticas públicas é praticamente restrito a programas de governo, sem perspectiva de continuidade, na forma de decretos, programas e editais. Os dados das políticas públicas demonstram que não há intenção do governo de articular um projeto

educacional que vise atacar de fato os problemas educacionais do campo, mantendo o projeto educacional atrelado ao projeto de desenvolvimento dominante no campo hoje, a saber, o avanço do capital sobre a agricultura.

Porém, mesmo que o atendimento à educação no campo por parte do Estado ainda seja muito inferior às reais necessidades e através de soluções fáceis como diz Freitas (2007), é a mobilização acerca da educação do campo a responsável pela manutenção, e em alguns casos pela ampliação, do atendimento educacional às populações do campo. As lutas dos movimentos sociais, com apoio do movimento sindical do campo, são as responsáveis por inserir na pauta do debate político nacional a necessidade da educação para os trabalhadores do campo, o que no momento histórico de seu surgimento assumiu ainda maior relevância por enfrentar-se com a aplicação do receituário neoliberal em curso no Brasil nas últimas duas décadas.

Há indícios de que o movimento do real que esteve na base da criação da educação do campo foi sendo secundarizado, a saber, as atividades educativas dos movimentos sociais confrontacionais à ordem do capital, principalmente o MST. O que passa a servir de referência à produção teórico-prática da educação do campo são as disputas postas na política, o que trouxe limites para seu desenvolvimento, abandonando a perspectiva de superação radical do capital, pela referência do projeto histórico socialista, e incorporando em seu lugar a disputa política institucional e a busca de melhorias dentro da ordem social existente. Esta é a base sobre a qual parte dos cursos de licenciatura em educação do campo se assenta.

Entretanto, existem possibilidades construídas pelos movimentos sociais e com a participação dos professores e suas organizações que podem servir de referência para uma formação de professores para o campo – e para a cidade – com referência em projeto histórico emancipador.

A formação de professores com uma *Base Comum Nacional*, conforme defende a Anfope, pode se constituir em um conjunto de eixos fundamentais e imprescindíveis para a organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que poderiam estar presentes nos processos formativos, propiciando no âmbito da formação inicial e formação continuada:

- 1) o desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos científicos a serem ensinados pela escola (português, matemática, artes, ciências, história, geografia, química, física, educação física, entre outros);
- 2) compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, corporal, cultural, artística, ética nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- 3) a capacidade de conhecer a realidade, necessidade e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica;
- 4) a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica do trabalho docente no contexto do desenvolvimento atual da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Este princípio de formação requer recuperar a importância do espaço de formação para análise da abrangência e delimitação do campo da Educação, dos métodos de estudo, do seu *status* epistemológico, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano.

A sólida formação teórica se contrapõe aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento e minimização da formação docente proposta pelas políticas de formação.

A proposta mais avançada da construção de um sistema nacional vem sendo construído pela ANFOPE (2008). Este movimento defende que para isso é fundamental considerar:

- a) o reconhecimento da importância e da especificidade do trabalho docente;
- b) a articulação necessária entre a teoria e a prática na sua formação;
- c) a relevância de considerar na formação, a realidade social e cultural na qual se inserem a escola e os estudantes;
- d) a necessidade da valorização e do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada da juventude e dos adultos que nela se encontram;
- e) a responsabilidade real e concreta do poder público pelos processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento;
- f) a efetiva valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação no País, revelando as formas de materialização dessa valorização por meio de políticas e de sua consolidação nos âmbitos da carreira, do salário, das condições de trabalho, entre outros;
- g) reafirmar o compromisso do Estado com a formação e a valorização do magistério.

Por fim, concluímos que as possibilidades de essência para articular o projeto educacional dos povos do campo a uma estratégia de superação do capital, e para que a educação do campo contribua com isso, está em romper com as ilusões de que a superação dos problemas pode ocorrer via conciliação no interior da sociedade burguesa; assim, recoloca-se a necessidade de uma estratégia de superação do modo do capital organizar a vida, e os indícios mais avançados estão nos movimentos que de fato tem enfrentado os pilares do sistema sociometabólico do capital, como o MST, e dos projetos educacionais de tais movimentos, partindo da auto-organização, da autodeterminação e do rompimento com teorias idealistas que não auxiliam o processo de apreensão das relações sociais e da realidade como estas realmente são.

Referências:

ANFOPE. *A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação*. Documento final do XIV Encontro Nacional. Goiânia, 2008.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M.

S. A. de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 91-108.

BRASIL. *Portaria n. 86*, de 1 de fevereiro de 2013, institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

_____. *Plano Agrícola e Pecuário 2012/2013*. 2012. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2012. Disponível em:

<http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/Politica_Agricola/Plano%20Agr%C3%ADcola%202012_2013/PAP2012-2013_livroWEB%20-%20Atualizado.pdf>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. *Medida Provisória 458*, de 10 de fevereiro de 2009, dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União. Brasília: Presidência da República. 2009.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção, In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 4). Brasília: UnB, 2002. p. 25-36.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008. p. 67-86.

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

CALDART, R. S. et al. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz. 2012.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Educação do Campo: Campo-políticas-educação*. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008. p. 39-66.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 out. 2013.

HARNECKER, M. *Estratégia e tática*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília: UnB, 1999.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: UnB, 2002. p. 37-46.

OLIVEIRA, F. *Crítica à Razão Dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PNERA. *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília: INEP/MEC, 2005.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VENDRAMINI, C. R. *A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, ago. 2008.

Notas:

¹ Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC). Membro pesquisador do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no

Mundo do Trabalho - TMT/UFSC e do Grupo LEPEL/FACED/UFBA. E-mail: adridago@yahoo.com.br.

- ² Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e Coordenador do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia (Residência Agrária) – PRONERA/CED/UFSC. Membro pesquisador do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC e do Grupo LEPEL/FACED/UFBA. E-mail: m.titton@ufsc.br.
- ³ Por tática compreendemos os diferentes planos e ações traçados concretamente para atingir o objetivo estratégico final. A estratégia nos leva ao objetivo final e pode ser de dois tipos: os objetivos estratégicos parciais perseguidos em cada etapa particular da luta; e os objetivos estratégicos finais que determinam o ponto de chegada. A relação entre uma estratégia parcial e uma estratégia final, assim como a relação entre estratégia e tática é uma relação entre o todo e a parte. (HARNECKER, 2003).
- ⁴ Na terceira parte da obra “A Pedagogia no Brasil: história e teoria”, Saviani (2008) sistematizou um glossário pedagógico que contém 45 verbetes. Ao longo do texto nos apropriamos de 11 dessas definições que influenciam e/ou são influenciadas pela proposta pedagógica do MST.
- ⁵ Incluem-se entre estes conhecimentos tácitos os saberes vinculados à experiência, os conhecimentos dos povos nativos (índios), dos camponeses na lida com determinados produtos, climas, etc., de comunidades tradicionais, como os quilombolas, enfim, uma infinidade de conhecimentos que não advém do trabalho especificamente científico.
- ⁶ As grandes indústrias farmacêuticas, por exemplo, tem importantes ramos vinculados à produção de medicamentos e produtos para a agropecuária, as redes de supermercados dominam cada vez mais setores de produção para abastecer-se de produtos, as grandes empresas multinacionais avançam na compra e grilagem de terras como reserva de excedente ou para a produção de *commodities*, etc.
- ⁷ Anotação de apresentação de Slides sobre as metas do PROCAMPO, apresentadas pela Coordenadoria da Educação do Campo da SECADI/MEC em Seminário com as Universidades que estavam implementando o Programa em 2010.

Recebido em: 05/2014

Publicado em: 12/2014.