

A política pública de educação do campo e as possíveis implicações da relação Estado e movimentos sociais para a formação do trabalhador do campo

Magda Gisela Cruz dos Santos

Resumo

O artigo analisa a relação entre Estado e movimento sociais na proposição das políticas de educação do campo e as possíveis implicações desse processo no projeto de formação do trabalhador do campo. Com base em uma pesquisa junto ao banco de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além da revisão de literatura sobre o tema, se investigou o processo de instituição das políticas públicas de educação do campo das últimas décadas, que ocorre a partir da incorporação de demandas dos movimentos sociais. Como parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, o artigo apresenta alguns apontamentos sobre as categorias de ‘especificidade’ e ‘qualidade’ presentes nos documentos das referidas políticas e questiona se a formação pretendida pelo Estado através do conjunto dessas políticas pode ser entendida como um ‘novo ruralismo pedagógico’, aliado ao atual projeto de desenvolvimento do campo.

Palavras-chave: política pública educacional; educação do campo; educação rural; Estado; formação.

Introdução

Nas últimas décadas a educação do campo tem recebido um significativo destaque nas políticas públicas educacionais, quando comparado a outros períodos da história do sistema de ensino brasileiro.

Em parte se pode atribuir esse fato à crescente organização dos movimentos sociais populares do campo na reivindicação por políticas educacionais direcionadas às suas demandas. Por outro lado, a própria configuração do projeto político e econômico do Estado pode ser entendida como um motivador desse processo, uma vez que nas últimas décadas o Estado tem incorporado as demandas de movimentos sociais ou de ‘minorias’ no sentido de amenizar os conflitos sociais e realizar as reformas necessárias para o projeto hegemônico de desenvolvimento.

Na tensa relação entre movimentos sociais e Estado é possível observar que diferentes perspectivas de formação da classe trabalhadora do campo entram em disputa, cada qual vinculada a diferentes projetos societários. A política pública de educação a cargo do Estado, enquanto programas e orientações legais, sintetiza essas diferentes perspectivas, no entanto, em sua totalidade, exprime um projeto de formação da classe trabalhadora do campo que visa a manutenção do projeto social hegemônico.

Como resultado parcial de uma pesquisa de doutorado em andamento, o artigo analisa o processo pelo qual o Estado incorpora as demandas dos movimentos sociais do campo nas políticas públicas educacionais e suas possíveis implicações no projeto de formação dos trabalhadores do campo.

Com o objetivo de analisar a produção do conhecimento sobre o tema, primeiramente se realizou uma busca ao banco de teses e dissertações da CAPES, e em um segundo momento, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹.

A definição do período das produções teve por critério o 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, 2001, e como data limite o ano de 2015, para contemplar a atualidade da questão. Para a busca foram utilizadas as expressões ‘educação do campo’, ‘educação rural’ e ‘política pública’, sendo selecionadas inicialmente, teses e dissertações da área da educação que apresentaram pelo menos duas das expressões em seus títulos e/ou resumos. A busca inicial encontrou um total de 49 dissertações publicadas entre os anos de 2005 e 2014 e 17 teses publicadas entre os anos de 2005 e 2015. Após a leitura exploratória de cada um dos resumos das teses e dissertações, foram selecionadas aquelas que abordam de forma mais ampla a proposição da política pública de educação do campo em seu conjunto, o contexto histórico, as disputas de hegemonia e as diferentes perspectivas de formação dos trabalhadores do campo em disputa nesse processo.

Com base nesses critérios, foram selecionadas três dissertações e quatro teses para uma análise mais detalhada. As dissertações foram as seguintes: 1- ‘Educação em Movimento: possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra-hegemônica’, de Wíria Christiane Livolis de Alcântara Cabral pela EPSJV, concluída em 2011; 2- ‘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’, de Clarice Aparecida dos Santos pela UnB, concluída em 2009; e 3- ‘Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação’, de Edson Marcos de Anhaia pela UFSC, concluída em 2010.

As teses selecionadas nesta segunda etapa foram as seguintes: 1- ‘Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil’, de Clésio Acilino Antônio pela UFRGS, concluída em 2010; 2- ‘Das Práticas Educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo’, de Eliene Novaes Rocha, pela UnB, concluída em 2013; 3- ‘Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: hegemonias em disputa’, de Claudemiro Godoy do Nascimento, pela

UnB, concluída em 2009; e 4- ‘Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil’, de Luiz Bezerra Neto, pela UNICAMP, concluída em 2003.

A partir da leitura e análise mais detalhada das teses e dissertações foi possível sintetizar as principais problemáticas abordadas, para então, delimitar mais precisamente o objeto de pesquisa e as categorizações necessárias à sua investigação.

Em cada uma das dissertações e teses analisadas está presente a idéia de que há o enfrentamento de diferentes e/ou antagônicas perspectivas de formação dos trabalhadores do campo na tensa relação entre movimentos sociais e Estado. De modo geral, os pesquisadores enfatizam a perspectiva de uma formação contra-hegemônica presente nos movimentos sociais. No entanto, Bezerra Neto (2003) defende a tese de que as propostas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que em grande medida fundamentaram a concepção de educação ‘do’ campo, se aproximam das propostas de educação rural que emergem na década de 1930. O autor evidencia essa aproximação especialmente no que se refere à estratégia de acomodação do trabalhador do campo ao seu meio, ainda que considere as especificidades de cada contexto histórico e o vínculo da proposta de educação do MST com o projeto de uma nova sociedade.

Nesse mesmo sentido, outra importante referência que contribuiu para a definição do objeto de estudo, foi a 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” coordenada por Angela Maria Hidalgo da Universidade Estadual do Centro-oeste. Ao divulgarem os resultados da pesquisa em artigos publicados, Hidalgo; Mikolaiczuk (2012) afirmam elementos de continuidade entre as propostas do Estado brasileiro para a educação do campo na década de 1950 e após os anos de 1990. As autoras analisam a influência de organismos internacionais na construção do discurso da educação para os povos do campo e afirmam a confluência de objetivos e discursos dos organismos internacionais e das políticas para educação do campo no Brasil. Segundo as mesmas, é preciso questionar os limites e as possibilidades de um projeto contra-hegemônico a partir das políticas públicas de educação do campo.

Com base nas questões levantadas nos diferentes estudos analisados, a pesquisa em andamento investiga a possível constituição de um ‘novo ruralismo pedagógico’ expresso nas políticas públicas de educação do campo das últimas décadas, a partir do projeto de formação dos trabalhadores do campo pretendido pelo Estado. A pesquisa analisa o conjunto das políticas públicas de educação do campo lançadas a partir dos anos 2000 até o período atual, procurando investigar as regularidades entre os diferentes programas e orientações legais, no

que se refere à formação do trabalhador do campo propostas pelo Estado, e atentando especialmente para as categorias de ‘especificidade’ e ‘qualidade’, enfatizadas nos diferentes documentos oficiais.

No artigo se apresenta uma breve análise dos resultados parciais da pesquisa, problematizando as possibilidades de uma formação contra-hegemônica a partir das políticas públicas de educação do campo.

1 Educação do campo e política pública: protagonismo dos movimentos sociais ou educação para o consenso?

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino formal ‘no’ campo² não representou um tema de relevância central para o Estado, diferentemente do que se observa nas últimas décadas.

Segundo Calazans (1993), é apenas a partir da década de 1930 que a educação para o campo passa a ser pensada pelo Estado Brasileiro com o lançamento de programas educacionais considerados importantes para solucionar a problemática do êxodo rural e da ampliação da produtividade agrícola. Com o objetivo de atender às necessidades das estruturas sócio agrárias do país, a educação escolarizada para o campo surge de forma tardia e descontínua, e com o caráter dualista da divisão entre ensino intelectual e ensino profissional. Além disso, seguindo a lógica da adaptação e acomodação, a educação rural visava evitar os conflitos agrários e promover a integração às condições locais pelo objetivo do Estado de fixar o homem do campo no campo. (CALAZANS, 1993).

Assim, consolida-se a partir de 1930 a ideia do ‘ruralismo pedagógico’, que de acordo com Calazans (1993) caracteriza-se por defender uma escola rural acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada, destacando a ‘vocação histórica para o ruralismo’, ou seja, um projeto de educação totalmente voltado para as necessidades do projeto de desenvolvimento capitalista no campo.

Conforme observa Fernandes (2011, p. 140) embora a diversidade de programas nas quatro décadas seguintes, o ideário do ruralismo pedagógico predominou nas orientações dos projetos estatais de educação para o campo, a exemplo das constituições de 1937 e 1946, com a implantação do ensino agrícola sob o controle do patronato.

É apenas a partir da década de 1980, com a abertura democrática e consolidação da organização de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que se observa mudanças significativas de sentido nas legislações e políticas

públicas de educação, como a Constituição de 1988, que também é resultado das pressões dos movimentos populares de educação pelos direitos democráticos. A Constituição de 1988 possibilitou a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) lançada em 1996, que pela primeira vez contemplou a especificidade da educação do campo.

Nesse contexto começa a se consolidar entre os movimentos sociais uma nova perspectiva de educação do³ 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 aconteça. 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.

É nesse processo que se constituiu o Movimento Nacional de Educação do Campo que visa fortalecer o movimento de resistência e emancipação dos povos do campo na luta por educação (MUNARIM, 2012). Com o objetivo de realizar a crítica ao modelo de educação e de desenvolvimento que se apresenta para o campo e a partir dessa crítica elaborar alternativas de resistência e avanço na formação dos trabalhadores, o movimento tem a intenção de influir na proposição das políticas públicas de educação para o campo. A partir da organização dos trabalhadores do campo emerge, então, uma nova perspectiva de educação do campo que a partir dos anos 2000 passa a ser institucionalizadas em políticas públicas educacionais.

A organização dos movimentos sociais do campo foi um dos fatores fundamentais para esse processo, conforme enfatizam Arroyo, Caldart, Molina (2011, p. 14-15)

Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública. Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o

ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo.

Munarim (2012) destaca que mesmo diante da organização dos movimentos sociais e representantes de outros segmentos da sociedade civil para a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997 e da I Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998, somente em 2003 o Governo da União começa a dialogar com os movimentos sociais sobre a educação do campo. Em 3 de abril de 2002 o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, já havia instituído as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Brasil. As diretrizes buscam sintetizar a definição de uma identidade de escola do campo

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

Ainda que se considere o avanço das Diretrizes no reconhecimento da necessidade de uma educação que esteja vinculada à realidade do campo⁴, é importante observar que a perspectiva de educação do campo defendida pelos movimentos sociais não se resume ao acesso a uma educação que considere as especificidades do modo de vida do campo, mas que, sobretudo, esteja articulada a outro projeto de desenvolvimento para o campo.

Caldart (2009) afirma que um grande foco de tensões e contradições no percurso da educação do campo refere-se à relação entre a Pedagogia do Movimento e a política pública ou na relação entre movimentos sociais e Estado. Para Caldart (2009) a dimensão da política pública está na própria constituição da educação do campo que se constitui a partir da luta política dos movimentos sociais para pressionar o Estado no sentido de garantir os direitos fundamentais dos trabalhadores do campo, entre estes, a educação. Assim entendida, a luta por políticas públicas educacionais torna-se um importante elemento na organização dos movimentos sociais pela disputa de hegemonia em relação ao projeto de sociedade.

No entanto, é preciso considerar que o acirramento das contradições entre diferentes lógicas de produção, a lógica da agricultura camponesa voltada para a produção de alimentos e a lógica da agricultura voltada para o negócio (reprodução do capital), constitui também um fator importante para o impulso dessas políticas. Fernandes (2008, p.43) destaca que a lógica da reprodução ampliada do capital

[...] provoca o desenvolvimento desigual, por meio da propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para sua territorialização o capital precisa destruir outros territórios, como por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Este processo de territorialização e desterritorialização gera conflituosidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária.

Para Fernandes (2008) a expansão do agronegócio ocorre a partir de territórios materiais e imateriais, ou seja, o espaço físico e a ideologia. A expansão nos espaços físicos ocorre a partir da desconstituição material dos territórios camponeses e de suas formas próprias de trabalho pelo agronegócio, enquanto que a expansão nos territórios imateriais ocorre a partir da ‘adesão’ ao paradigma do capitalismo agrário, no qual o mercado é venerado e compreende-se a possibilidade de integração dos camponeses com o sistema do agronegócio.

Como é possível observar, a expansão das políticas públicas de educação do campo pode representar um importante instrumento do Estado no sentido de ocultar as diferentes perspectivas que o capitalismo agrário (representado pelo agronegócio) e movimentos sociais assumem em relação à formação dos trabalhadores do campo.

Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), expõem o caráter homogenizador que as políticas públicas educacionais vêm apresentando a partir de meados da década de 1990. Segundo os mesmos, a ampliação da participação política a partir da abertura democrática exigiu do Estado novas habilidades para equilibrar as diferentes demandas de grupos sociais diversos e consolidar o consenso em torno do projeto hegemônico de sociedade.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), para a consolidação de seus interesses, o Estado passou a utilizar o convencimento com uso mínimo de ação estatal e de força⁵, procurando através da persuasão construir um novo consenso. Na busca por esse consenso, muitas das demandas expressas pelos movimentos populares de educação são absorvidas pela política pública educacional com o objetivo de serem “apassivadas e adequadas aos objetivos do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônico (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 92)”.

De acordo com os referidos autores, a educação escolar passa a ser entendida como um dos elementos para amenização das desigualdades sociais, associando as desigualdades sociais às desigualdades de oportunidades educacionais e, diante disso, o Estado se propõe a realizar um ‘pacto’ com a sociedade civil em busca da qualificação do sistema de ensino. No

entanto, cabe destacar que nesse pacto, difunde-se a ideia de sociedade civil como um espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais e assim as mais variadas estratégias são utilizadas para adequar os projetos da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Atentos a esse processo, os movimentos sociais populares destacam que a defesa por políticas públicas de educação do campo, não pode afastar-se de seu compromisso com a formação dos trabalhadores do campo no sentido de sua emancipação social e por isso, não almejam qualquer educação.

Ribeiro (2013, p. 189) destaca que,

Os movimentos sociais populares rurais/do campo que, nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a educação do campo em um projeto popular de sociedade, no qual a *emancipação humana* é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada.

Neste sentido, a luta dos movimentos sociais por políticas públicas de educação do campo constitui uma estratégia para além da conquista de acesso dos povos do campo à educação escolarizada. Almejam uma educação que seja capaz de constituir-se em um dos elementos de uma formação humana em seu sentido amplo, uma formação vinculada aos processos de luta da classe trabalhadora na construção do projeto de uma nova sociedade que supere a divisão social de classes.

2 Estado e movimentos sociais: diferentes perspectivas de formação do trabalhador do campo em disputa

É por reconhecer a educação formal como necessidade fundamental para a formação, mobilização e organização dos trabalhadores, que a disputa por políticas públicas de educação do campo adquire importância para os movimentos sociais.

No entanto, a garantia de políticas específicas para o campo, pode não representar avanços na perspectiva de formação pretendida pelos movimentos sociais.

Fernandes, Cerioli, Caldart (2011, p. 23) ressaltam que “A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz”.

Portanto, não é possível pensar a política de educação do campo de forma distanciada do projeto de campo e de país, é preciso partir da crítica ao projeto capitalista que avança no campo promovendo “[...] um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações de produção *atrasadas e modernas*, desde que subordinadas ambas à lógica do capital (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 28)”.

Neste contexto, para que a educação formal dos trabalhadores do campo cumpra um importante papel na construção de outra hegemonia, assim como pretendem os movimentos sociais populares do campo, é preciso que esteja vinculada às lutas dos trabalhadores por outro projeto de campo e sociedade.

De acordo com o que sintetiza Munarim (2012, p. 85)

Na proposição político-pedagógica da educação do campo compreende-se que ela não se encerra na escola. A aprendizagem e a produção de saberes ocorrem em outros espaços não-formais. Sustenta-se, pois, uma concepção ampla de educação, em que a escola – além de cumprir finalidades específicas – é um espaço estratégico de luta social e de vinculação com outras práticas sociais e projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade (MUNARIM, 2012, p. 85).

No mesmo sentido, Caldart (2011, p. 107) afirma a complementaridade das lutas por outro projeto de desenvolvimento e pela educação do campo salientando que

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Dessa forma, a luta dos movimentos sociais por políticas de educação do campo vincula-se ao desafio de contribuir para um projeto de formação humana radicalmente oposto ao que se coloca de forma hegemônica no atual contexto, conforme expõem Molina; Freitas(2011, p. 24)

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribuiu a escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou

seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Segundo Caldart (2011, p. 99) essa formação somente será possível no contexto da permanente luta social, pois “a luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são”. Destaca ainda, que essa luta deve ser protagonizada pelos próprios sujeitos do campo da mesma forma como a luta pela terra.

No entanto, conforme destacado anteriormente, as políticas públicas de educação do campo das últimas décadas caracterizam-se pela tentativa do Estado em conciliar perspectivas antagônicas, de modo a produzir um falso consenso em torno de seus programas e orientações legais. Esse processo, que não ocorre sem disputas, pode servir para a conformação e acomodação diante do projeto hegemônico de formação da classe trabalhadora do campo, ou pode configurar um instrumento que contribua na construção de outra hegemonia, como ambicionam os movimentos sociais.

Hidalgo; Mikolaiczuk (2012) questionam o potencial das políticas públicas de educação do campo na construção de outra hegemonia. Para as autoras, a reestruturação do sistema capitalista a partir dos 1970 implicou novas exigências na formação dos trabalhadores de modo geral, inclusive dos trabalhadores do campo. O período de crise econômica impulsionou a busca por novas formas de organização da produção e do trabalho, o que por sua vez, reflete no projeto de formação para a classe a trabalhadora. Além disso, em um contexto de ampliação das influências dos organismos internacionais na definição das políticas econômicas e sociais dos países periféricos, “[...] se difunde um discurso do consenso e da participação da sociedade civil, como estratégia de constituição de um novo modelo de Estado (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2012, p. 6 e 7)”:

Logo, considerando a *participação* dos movimentos sociais na reivindicação dos seus direitos de acesso a educação após os anos 1990, observa-se que a direção unilateral da educação é parcialmente descentralizada, favorecendo a participação dos movimentos sociais na reivindicação e na execução de projetos definidos pelos organismos internacionais e nacionais para os povos do campo, contribuindo para o que expomos acima como processo de, um lado, centralização, e de outro, descentralização dos processos educativos, contribuindo para a formação de um consenso entre os povos do campo e os dirigentes capitalistas (nacionais e internacionais). Logo, cria-se por meio desse falso processo de participação da sociedade civil, aqui representada pelos povos do campo, uma falsa liberdade de participação política nos processos decisivos da política educacional brasileira.

O “falso processo de participação” enfatizado pelas autoras coloca em questão uma das premissas para que a política pública de educação do campo se constitua em um instrumento de construção de outra hegemonia, o protagonismo dos movimentos sociais.

No que se refere à formação do homem do campo, Hidalgo; Mikolaiczuk (2012, p.5) entendem que as políticas públicas de educação do campo que emergem a partir dos anos 1990 obedecem às demandas das políticas desenvolvimentistas do país e, portanto, mantêm o caráter pragmatista da educação rural dos anos 1950, com “[...] 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.”

Nesse sentido, as autoras entendem que as políticas públicas de educação do campo propostas a partir da década de 1990 apresentam elementos de continuidade com os projetos educacionais desenvolvidos nos anos 1950 para os povos do campo.

O mote das propostas para a Educação do Campo após os anos 1990 é a constituição de um modelo de desenvolvimento sustentável, com um caráter contra-hegemônico, por possibilitar a formação dos/as jovens agricultores a partir da realidade de vida social e econômica (o discurso do local e das especificidades). Observa-se esta proposta de modelo de desenvolvimento sustentável no Projeto Saberes da Terra (2005) e no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (2007), ambos difundidos por todo o território nacional. No entanto, identificamos na origem da proposição de um modelo de desenvolvimento sustentável os interesses dos organismos internacionais, preocupados com a garantia da competitividade entre os países para manutenção dos níveis de crescimento econômico. No interior deste pensamento, os níveis de pobreza constituem entraves para o desenvolvimento econômico, na medida em que as classes que não tem acesso às condições mínimas de sobrevivência impossibilitam o desenvolvimento do país em bases modernas de competitividade. Para isso, a solução é proporcionar aos/as trabalhadores/as rurais uma forma barata e alternativa de aumentar o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH em algumas regiões do país, retirando do Estado a direcionalidade total deste processo e repassando aos/as próprios/as agricultores/as essa responsabilidade (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2012, p.8).

De acordo com o que as autoras apresentam, é possível perceber a necessidade de se ponderar a contribuição das políticas públicas de educação do campo das últimas décadas para uma formação do trabalhador do campo entendida como contra-hegemônica. As divergências observadas entre os diferentes autores destacam a necessidade de uma análise aprofundada sobre a formação do trabalhador do campo proposta pelo conjunto das políticas públicas de educação do campo na atualidade e seu potencial na construção de outra hegemonia. É o que se propõem para a continuidade da pesquisa.

Considerações finais

Com base nas referências analisadas ao longo do artigo, é possível evidenciar que a participação dos movimentos sociais e demais segmentos da sociedade civil na elaboração de políticas públicas, bem como a garantia de uma política específica para a educação do campo, pode não representar um avanço significativo para o projeto de formação dos trabalhadores do campo na perspectiva almejada pelos movimentos sociais. Conforme alguns autores consideram, a ‘falsa participação’ dos movimentos sociais e segmentos da sociedade civil na elaboração de políticas públicas, pode ser atribuída à intenção do Estado em produzir ‘falso consenso’ em relação ao projeto de desenvolvimento em curso. Sobre a relação entre movimentos sociais e Estado na proposição das políticas públicas de educação do campo, muitos autores já apresentaram estudos com resultados relevantes, conforme se procurou demonstrar.

Os estudos realizados até o presente momento permitem observar que em relação aos projetos educacionais para os povos do campo de décadas anteriores, novos elementos se apresentam nas políticas que emergem a partir da década de 1990, como a participação direta dos movimentos sociais e representantes de outros segmentos da sociedade civil na elaboração das políticas de educação do campo, e a consolidação de uma proposta político-pedagógica no interior do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, conhecida como a ‘pedagogia do movimento’. Esses elementos, entre outros, constituem um novo contexto, no qual não se considera possível afirmar a atual política pública de educação do campo como simples continuidade de propostas de períodos anteriores.

Em uma leitura exploratória dos documentos de diferentes programas direcionados à educação do campo, foi possível evidenciar a ênfase nas categorias de ‘especificidade’ e de ‘qualidade’, o que evidencia o vínculo dessas políticas com o projeto neodesenvolvimentista em curso e o caráter pragmático das propostas que apresenta para a formação dos trabalhadores do campo. Essa constatação permite afirmar que, em relação à formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado através das políticas públicas de educação do campo das últimas décadas, se evidencia a caracterização de um ‘novo ruralismo pedagógico’.

A continuidade da pesquisa em curso tem por intuito avançar na investigação desse tema, de modo a contribuir na avaliação da política pública de educação do campo como espaço de disputa de uma formação contra-hegemônica ou como sustentação de um projeto unilateral de formação dos trabalhadores do campo.

Notas

¹ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

² A utilização da expressão *campo* em substituição a mais usual *meio rural*, visa destacar “o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p.25)”. Assim, o campo é definido com base nas múltiplas relações históricas que o constitui e não apenas a partir da delimitação de seu espaço geográfico.

³ A expressão Educação ‘do’ Campo no lugar de ‘no’ campo tem por objetivo destacar o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo na construção de um projeto e concepção de educação que não é ‘para’ e nem ‘com’, mas ‘dos’ trabalhadores do campo (CALDART, 2009).

⁴ Em relação à defesa de políticas de educação específicas para o campo Fernandes, Cerioli, Caldart (2011, p. 49) afirmam que “No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual”.

Referências:

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010.

ANTÔNIO, Clésio Acilino. **'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). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

CABRAL, Wíria Christiane Livolis de Alcântara. **Educação em Movimento: possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra-hegemônica**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação profissional em saúde). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

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 Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade.** In: In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **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.

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; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

HIDALGO, Angela Maria; MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. **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, p. 108-121, Set.2012.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. **Educação do campo: contexto e desafios desta política pública.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 15 (1): 77-89, 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: hegemonias em disputa.** 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das Práticas Educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.** 2013. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **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). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

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