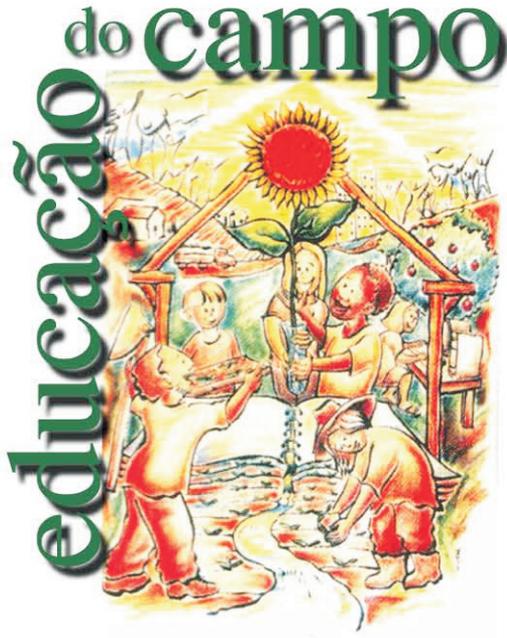


Por uma educação do campo



Campo - Políticas Públicas - Educação

Organizadora

Clarice Aparecida dos Santos

Por uma educação do campo



Campo - Políticas Públicas - Educação

Organizadora

Clarice Aparecida dos Santos

Educação do Campo

Campo - Políticas Públicas - Educação

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO - Números anteriores

- 1 - Por uma educação básica do campo (memória)
- 2 - A educação básica e o movimento social do campo
- 3 - Projeto popular e escolas do campo
- 4 - Educação do Campo: identidade e políticas públicas
- 5 - Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo
- 6 - Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do Pronera na região Sudeste.

BERNARDO MANÇANO FERNANDES
CESAR JOSÉ DE OLIVEIRA
CLARICE APARECIDA DOS SANTOS (ORGANIZADORA)
CLARICE SEIXAS DUARTE
FERNANDO MICHELOTTI
MÔNICA CASTAGNA MOLINA
ROSELI SALETE CALDART

Educação do Campo

Campo - Políticas Públicas - Educação

INCRA/MDA
BRASÍLIA, 2008

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Presidente da República

GUILHERME CASSEL

Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário

MARCELO CARDONA ROCHA

Secretário-Executivo do Ministério do
Desenvolvimento Agrário

ROLF HACKBART

Presidente do Instituto Nacional de Colonização
e Reforma Agrária

ADONIRAM SANCHES PERACI

Secretário de Agricultura Familiar

ADHEMAR LOPES DE ALMEIDA

Secretário de Reordenamento Agrário

JOSÉ HUMBERTO OLIVEIRA

Secretário de Desenvolvimento Territorial

CARLOS MÁRIO GUEDES DE GUEDES

Coordenador-Geral do Núcleo de Estudos
Agrários e Desenvolvimento Rural

ADRIANA L. LOPES

Coordenadora-Executiva do Núcleo de Estudos
Agrários e Desenvolvimento Rural

CÉSAR JOSÉ DE OLIVEIRA

Diretor de Desenvolvimento de Projetos de
Assentamentos

CLARICE APARECIDA DOS SANTOS

Coordenadora-Geral de Educação do Campo e
Cidadania

MARIA MARTA ALMEIDA SARMENTO

Chefe da divisão de Educação do Campo

NEAD ESPECIAL 10

Copyright 2007 by MDA

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO
Versal Design

REVISÃO E PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS
RS Produções

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO
AGRÁRIO (MDA)

www.mda.gov.br

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E
REFORMA AGRÁRIA (Incra)

www.incra.gov.br

NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E
DESENVOLVIMENTO RURAL

(Nead)

SBN, Quadra 2, Edifício Sarkis - Bloco D – loja

10 – sala S2 - Cep: 70.040-910 - Brasília/DF

Telefone: (61) 3961-6420 - www.nead.org.br

PCT MDA/IICA – Apoio às Políticas e à
Participação Social no Desenvolvimento Rural
Sustentável

E24e

Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo
Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos
Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008
109 p. ; 19cm -- (NEAD Especial ; 10).

ISBN 978-85-60548-30-9

1. Educação do campo – Brasil. 2. Políticas públicas – Brasil.
I. Santos, Clarice dos. II. Fernandes, B Ministério do Desenvolvimento
Agrário. II. Incra. III. Série.

CDD 370.1734

Sumário

Apresentação.....	11
Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária <i>César José de Oliveira e Clarice Aparecida dos Santos</i>	15
A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo <i>Mônica Castagna Molina</i>	19
A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo <i>Clarice Seixas Duarte</i>	33
Educação do Campo e Território Camponês no Brasil <i>Bernardo Mançano Fernandes</i>	39
Sobre Educação do Campo <i>Roseli Salete Caldart</i>	67
Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção – Cidadania – Pesquisa <i>Fernando Michelotti</i>	87
Balço Político e Linhas de Ação do Pronera Rumo aos 10 anos	97

Apresentação

"A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade.

Ao processo de expansão dos direitos humanos, soma-se o processo de especificação de sujeitos de direitos."

(PIOVESAN, 2006. In.HADDAD, 2006, p.26).

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) realizou, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de 2 a 5 de outubro de 2007, na cidade de Luziânia/GO, o III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

O Programa é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados e assentadas.

Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o Pronera visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem.

Suas principais ações estão voltadas à garantia de alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; à garantia de escolaridade e formação de educadores para atuarem naquelas áreas; à formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio; e à garantia de escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

Nestes 10 anos de existência, o Pronera alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos atendidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária. Sempre em parceria com mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas-família agrícola, além de secretarias estaduais e municipais de educação. Atualmente, mais de 50 mil jovens e adultos estudam nos cursos do Pronera, seja em processo de alfabetização, nível fundamental e médio, seja nos cursos técnico-profissionalizantes de agroecologia, agropecuária, saúde, formação de educadores, nos cursos superiores de Direito, Pedagogia, Agronomia, Geografia, História, ou ainda em cursos de pós-graduação em Educação do Campo e Agroecologia.

O III Seminário Nacional buscou reunir todos os sujeitos que atuam na Educação do Campo a partir das ações do Pronera – desde a especificidade, o acúmulo teórico, até a prática social de cada um dos agentes envolvidos –, a fim de realizar um balanço de suas ações ao completar uma década. O evento foi uma oportunidade para projetar

o futuro e oferecer aos camponeses, ao governo e às universidades uma atualização do debate acerca da educação na reforma agrária, além de trazer as novas questões que tal debate enseja para a Educação do Campo e para a construção/renovação/atualização das políticas públicas de educação da população rural.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso País. Temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. Sofremos ainda com a exclusão absoluta do acesso ao conhecimento científico, que se consolida nos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação. Pela primeira razão, o governo federal investe no Pronera. No Brasil, os assentamentos correspondem a 56% da área que compreende o conjunto dos territórios camponeses, isso envolve 123 milhões de hectares¹.

Trata-se, então, de assegurar aos camponeses que habitam o imenso território brasileiro o direito à educação. E à educação escolar, em todos os níveis.

O Seminário abordou uma compreensão dos direitos humanos como algo em permanente construção. A Educação do Campo e sua compreensão sobre o papel do conhecimento na vida dos camponeses é uma novidade histórica porque nasce das experiências como assentados, agricultores familiares, quilombolas, enfim, da diversidade, história e cultura como modo de produção e reprodução da vida desses sujeitos.

O Pronera constitui-se em um espaço de estímulo ao debate sobre o desenvolvimento territorial – nos diferentes níveis de ensino, nos diversos cursos/espacos de formação. Trata-se de uma ação do Estado

¹ Segundo FERNANDES, no artigo Educação do Campo e Território Camponês no Brasil, constante deste Caderno.

que se realiza desde a compreensão de desenvolvimento territorial em sua totalidade – política, social, cultural, ambiental e econômica.

São esses os grandes desafios a serem incorporados pelo Pronera nestes 10 anos. A começar pela iniciativa desta publicação que socializa um debate realizado por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras rurais, professores e professoras universitárias e agentes do Estado. Todos envolvidos nas experiências de Educação de Jovens e Adultos, de cursos técnico-profissionalizantes e superiores no âmbito do Pronera. Para que sigamos fazendo da Educação do Campo um direito de todos e de todas que vivem no meio rural brasileiro e um dever nosso, do Estado e da sociedade.

Brasília, abril de 2008.

Rolf Hackbart

Presidente do Inca

Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária

Cesar José de Oliveira¹

Clarice Aparecida dos Santos²

Contribuir para a promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo, a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção e do trabalho, de modo a possibilitar a elevação da produtividade da terra e do trabalho, é o eixo programático das políticas desenvolvidas com os sujeitos da reforma agrária no Brasil atual.

¹ Diretor de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

² Coordenadora-geral de Educação do Campo e Cidadania do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

³ Tal afirmação foi feita durante palestra por Paul Singer, por ocasião do Seminário “Questão Agrária e Desenvolvimento”, organizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), em julho de 2007.

Se, conforme afirmou o Professor Paul Singer³, a reforma agrária não é mais uma condição para o desenvolvimento do País, uma vez que o Brasil optou por um modelo de desenvolvimento que prescindiu da desconcentração da terra, preservou o latifúndio, e ainda, incorporou-o ao modelo do agronegócio, ela é agora uma escolha para aqueles que debatem sobre qual modelo de desenvolvimento o País adotará, se quiser inserir-se soberanamente no contexto mundial, preservando o meio ambiente e os recursos naturais. Além de contribuir decisivamente na contenção da tragédia social e ambiental que assola o planeta.

Tragédia esta provocada por um modelo de desenvolvimento transnacionalizado, que intensificou profundamente o esgotamento dos nossos recursos naturais, principalmente nos biomas Cerrado e Amazônia, e impediu a ampliação de postos de trabalho no campo ao impor um modelo agrícola que tem como base o latifúndio, a monocultura, o trabalho precário e uma matriz tecnológica intensiva em uso de capital. Essa estratégia revelou a opção do Estado brasileiro, no passado, pelos interesses das transnacionais agroindustriais, agroflorestais e agroalimentares.

Tal escolha recai sobre nossas políticas, na medida em que estas abrigam um componente essencial de indução de um modelo agrícola numa ou noutra direção. A escolha do Estado brasileiro, nos últimos anos, por avançar no processo de reforma agrária, por meio de um conjunto de instrumentos de arrecadação de terras, se inscreve na direção do rompimento com a secular condição de coadjuvante daqueles interesses. E atua na constituição de homens e mulheres, sujeitos do campo, como protagonistas das políticas. Isso quer dizer que a opção por um novo modelo está diretamente vinculada à reterritorialização do solo brasileiro, assegurando aos camponeses as condições pelas quais possam produzir alimentos, gerar renda e desenvolverem-se como cidadãos de direitos, na perspectiva da sustentabilidade.

Os assentamentos de reforma agrária, bem como as políticas necessá-

rias ao seu desenvolvimento, devem perseguir uma estratégia comum, cujos pressupostos básicos são, no âmbito da produção: garantir a produção destinada à segurança alimentar, possibilitando a obtenção de uma renda mensal, renda sazonal, alcançando escala na produção via organização em cooperativas, integrando-se às cadeias produtivas predominantes na área reformada.

No âmbito social e ambiental, assegurar condições de moradia digna, em projetos arquitetônicos e de infra-estrutura que dialoguem com os conceitos da sustentabilidade ambiental no campo. E ainda, associar a tais condições, aquelas que efetivamente concorrem para o desenvolvimento integral das famílias, dos homens e mulheres, da juventude e da velhice dignas, como os espaços de lazer, de convivência comunitária e de expressão da cultura local e universal.

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização.

Tais meios foram sistematicamente sonegados à população do campo, desde os primórdios da nossa história e persiste seu trágico legado até os dias de hoje. Basta observar os altos índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade registrados no campo brasileiro.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) se propõe a enfrentar este grande desafio da alfabetização e elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos das áreas de reforma agrária, excluídos deste direito na idade própria.

Por meio de suas ações – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação de Profissionais de Nível Médio e Superior adaptados à Re-

forma Agrária, e Concessão de Bolsas de Capacitação e Formação Profissional em Assistência Técnica –, o Pronera já formou mais de 300 mil pessoas, nos 10 anos de sua atuação.

Trazer presente as reflexões realizadas por ocasião do III Seminário Nacional do Pronera, realizado em Luziânia, no Estado de Goiás, em outubro de 2007, por meio desta publicação, cumpre com o objetivo de socializar e publicizar, com os sujeitos parceiros do Programa – governo, universidades e movimentos sociais –, os desafios e as novas perspectivas colocados pela história e pelas experiências e iniciativas que geram história, para abrir as comemorações que marcarão os seus 10 anos.

A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo

“A educação interfere no tempo e melhorando-se a qualidade do fator humano modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Este é o mais importante investimento a fazer, para que haja, não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento.”

Celso Furtado

A escolha desse fragmento da obra de Celso Furtado para fazer a abertura desta exposição deve-se ao fato de ser emblemática para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e para o movimento da Educação do Campo, já que sintetiza a importância do binômio educação – desenvolvimento. Mudar estruturalmente nosso País exige a redistribuição destes dois ativos fundamentais: Terra e Educação.

Parte significativa da luta dos sujeitos organizados do meio rural para construção da Educação do Campo tem se dado por meio do Pronea. Os 10 anos de práticas concretas de escolarização dos assentados a completarem-se em 2008, que garantiram a materialidade do Pro-

¹ Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo (Cetec/UnB).

grama, foram fundamentais para construção da bandeira da Educação do Campo. Iniciamos em 1998 as primeiras ações do Pronera com cursos de alfabetização; depois avançamos para escolarização; cursos técnicos profissionalizantes; chegamos aos cursos superiores; e hoje, desenvolvemos, a partir do Pronera, e das articulações das diferentes parcerias dos movimentos sociais, sindicais, das universidades, das superintendências, cursos superiores em muitas áreas do conhecimento: Pedagogia da Terra; Agronomia; Direito; Licenciatura em História; em Ciências Agrárias; Geografia, Artes, entre outros. Avançamos, também, para as especializações: Administração de Cooperativas; Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

É na perspectiva de entender por que essa ação, embora tenha um volume de recursos tão pequeno no Orçamento Geral da União, tem tanto impacto, é que nós, da Comissão Pedagógica Nacional, pautamos este tema para o III Seminário Nacional do Pronera: Constitucionalidade e Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.

Normalmente, começamos os encontros do Pronera pensando qual o campo da Educação do Campo, quais são as práticas pedagógicas, que modelos de campo. Invertemos esse foco e agora começamos por essa discussão, porque entendemos que exatamente este momento histórico do Pronera e da Educação do Campo está a nos exigir essa reflexão. É preciso conseguir informar para o conjunto da sociedade quais são os fundamentos legais, os fundamentos jurídicos, e mais os fundamentos filosóficos que garantem nossa ação.

É necessário que possamos debater aqui a ação educativa que vimos promovendo. Ela tem mais que força, legitimidade. Mais que isso: tem legalidade. Por isso, fizemos questão de pautar esta mesa: enfrentarmos o debate que se tem posto nas diferentes ações impetradas contra o Pronera. A intencionalidade dessa mesa é nos fortalecer, a todos e a cada um, para que em nossas ações nas universidades, nas superintendências, nos movimentos, no diálogo com a sociedade

local onde estamos inseridos, tenhamos elementos jurídicos para fundamentarmos nossas práticas.

Para fazermos esta reflexão, estruturamos a exposição em três momentos: no primeiro tópico abordaremos as implicações de, conforme está estabelecido na Constituição Federal Brasileira, vivermos sob o regime de um Estado Democrático de Direito, analisando dois conceitos fundamentais: direito e democracia. O segundo tópico irá tratar do tema da Educação como um direito social, do qual deriva o debate sobre a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. E, no terceiro momento, encerrando esta reflexão, a proposta é pensarmos juntos sobre a materialização dos direitos sociais, por meio das políticas públicas.

I. A filósofa Marilena Chauí nos ensina a diferenciar o direito de outras categorias, exaltando o peso e a importância da construção desse conceito. “*Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. Uma necessidade ou carência é algo particular e específico.*” Existem diferentes carências tanto quanto grupos sociais. Interesses também são particulares a diferentes grupos. Explica ainda a autora que necessidades e carências podem ser conflitantes entre si. Interesses também podem ser conflitantes. Chauí enfatiza que “*um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais*”. (2002, p. 334)

Esta é a principal característica da idéia de direito: ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a idéia da educação como um direito humano e, mais que isso, a idéia dos direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares pessoas até nós chegarmos a essas conquistas. Como nos lembra BOBBIO, os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem se instituem todos ao mesmo tempo. Eles não são dados, eles são construídos, são uma invenção humana, e estão em permanente processo de construção, desconstrução, reconstrução.

Essa idéia é importante porque há atualmente, com força tanto na doutrina como na jurisprudência dessa área, pluralidade de visões sobre o tema de direitos humanos. Nesta reflexão adotamos a concepção contemporânea, introduzida a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de dezembro de 1948, e reiterada pela Declaração de Viena, de 1993.

A compreensão contemporânea de direitos humanos defende que estes são universais, indivisíveis e interdependentes entre si. Na obra “A Educação entre os Direitos Humanos”, PIOVESAN (2006) observa que estes são universais exatamente porque a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade desses direitos. *“Indivisíveis porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para observância dos direitos sociais, econômicos e culturais. Quando um deles é violado os demais também são.”* O autor apresenta ainda argumento fundamental para o debate desta mesa e para a compreensão da luta social dos trabalhadores rurais para terem garantido seu direito à terra e à educação: *“não há direitos humanos sem democracia e tampouco democracia sem Direito Humanos. Vale dizer, o regime mais compatível com proteção dos direitos humanos é a democracia”*. (2006, p.13).

Os direitos humanos têm como fim último, como principal objetivo, garantir a dignidade humana, que está inscrita na Constituição Federal, logo no seu artigo 1º, como um dos fundamentos que integram o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Quais implicações jurídicas de termos na Constituição Federal, no título que trata dos Princípios Fundamentais da República Brasileira a inscrição de vivermos num Estado Democrático de Direito e de termos, como fundamento deste Estado, a dignidade da pessoa humana?

CHAUÍ (2002, 344) nos ensina que o essencial de democracia é:

“que o poder não se identifica com os ocupantes de governo, não lhes pertence, é sempre um lugar vazio que os cidadãos periodicamente preenchem com um representante, podendo revogar seu mandato se não cumprir o que lhe foi delegado para representar. As idéias de situação e oposição, maioria e minoria, e cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei, vão muito além dessa aparência. Significam que a sociedade não é uma comunidade uma e indivisa, voltada para o bem comum obtido por consenso; mas, ao contrário, que esta internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente. A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. As idéias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde não existam tais direitos, nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É este o cerne da democracia.”

Esta idéia central do fundamento da ação coletiva dos sujeitos sociais do campo na luta pela construção do seu direito à educação: a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais, exige ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos.

É a compreensão da idéia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social. Exatamente pelo fato de vivermos numa democracia, regime político que tem como princípio a instituição de direitos, que se fundamenta a legitimidade, a possibilidade da ação de irmos a materializar aqueles princípios que historicamente, como humanidade, construímos como valores universais, que são os direitos, ou seja, independem da classe social; da situação socioeconômica; de vivermos no campo ou na cidade; de sermos brancos ou negros; não importa a questão racial, de classe, de sexo: o fato de sermos pessoa humana nos faz portadores desses direitos. É a possibilidade de lutarmos para transformar o que está estabelecido como princípio, para a vida real que caracteriza a

democracia. Pois, conforme ressaltado anteriormente, ela é o único regime político no qual o conflito é legal e legítimo, e cabe à sociedade instituir formas de politizar esses direitos. CHAUI enfatiza que a mera declaração de direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre campo para a criação de igualdade por meio das exigências e demandas de sujeitos sociais. Em outras palavras, declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real. O que nos leva à reflexão sobre o significado da inscrição dos direitos sociais na Constituição Federal Brasileira.

Por que o Pronera pautou a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo? Como sabemos, a justiciabilidade refere-se à possibilidade de demandar em juízo, de cobrar do Poder Judiciário a efetiva garantia de um direito. É sobre esta perspectiva que queremos pensar aqui: o Pronera tem sido vítima de uma série de ações civis públicas. Será que estamos nos posicionando corretamente perante este debate? Será que estamos tendo a postura mais adequada em relação à defesa do direito à educação dos povos do campo? A intenção desta mesa é cogitar a perspectiva de olharmos para esse problema sobre outra ótica.

II. Há grande polêmica na jurisprudência sobre o fato dos direitos sociais serem ou não passíveis de justiciabilidade, ou seja, pode-se ou não demandar esses direitos em juízo? Parte dessa polêmica se materializa justamente pela consideração dos direitos sociais como direitos imprecisos, que se apresentam na Constituição sob forma de princípios, o que faz com que parte dos juristas questionem essa possibilidade. Outro aspecto que também fundamenta essa desconfiança é a compreensão de muitos tribunais da impossibilidade da materialidade destes direitos à apresentação judicial, já que necessariamente a tradução dos direitos sociais se dá por meio de políticas públicas. O fato de submeter ao Judiciário essa apreciação implicaria necessariamente na análise deste Poder das ações do Executivo e Legislativo, por serem os responsáveis pela concepção, financiamento e execução destas políticas, o que caracterizaria interferência no âmbito de com-

petência destes. Parte relevante dos tribunais e da doutrina alega essa perspectiva do conflito de competências como principal argumento para não aceitar a justiciabilidade dos direitos sociais.

Há parte da doutrina que questiona essa visão tradicional, e ao contrário não vê nenhum óbice de submeter ao Judiciário a apreciação dos direitos sociais. Nessa perspectiva, PIOVESAN (2006, 19) defende que a partir da compreensão da indivisibilidade dos direitos humanos,

“há que ser ter definitivamente afastada a equivocada noção de que uma classe de direitos (a dos direitos civis e políticos) merece inteiro reconhecimento e respeito, enquanto outra classe de direitos (a dos direitos sociais, econômicos e culturais), ao revés, não merece qualquer observância. Pela ótica normativa internacional, está definitivamente superada a concepção de que os direitos sociais, econômicos e culturais não são direitos legais. A idéia da não-acionabilidade dos direitos sociais é meramente ideológica e não científica. São eles autênticos e verdadeiros direitos fundamentais, acionáveis, exigíveis, e que demandam séria e responsável observância. Por isso, devem ser reivindicados como direitos e não como generosidade, caridade ou compaixão.”

O fato de estar inscrito na Constituição Federal a existência dos direitos sociais faz com que essa determinação passe a orientar todo o ordenamento jurídico. Conforme alerta Eros Grau, “*não se examina a Constituição em tiras, aos pedaços*”. O fato de estar inscrito nos princípios fundamentais da Carta Magna, os direitos sociais exigem que toda a análise da Constituição seja orientada a partir dessas determinações, ou seja, o que seria suficiente para garantir o constrangimento pelo Judiciário para exigir o cumprimento desses direitos. A materialidade desses direitos exige que o Estado construa políticas públicas para sua oferta. A partir desses argumentos nos quais se baseiam parte significativa da doutrina e da jurisprudência, que consideram os direitos sociais passíveis de submissão à Justiça, não deveríamos inverter o pólo da relação do Pronera nas ações civis públicas? Ao invés de termos impetrada contra o Programa uma séria delas, como por exemplo, quando começamos os cursos de Agronomia e de Direito, não deveríamos pensar que as organizações dos trabalhadores e o próprio Ministério Público deveriam questionar e constranger o Es-

tado judicialmente, em função das mais de 700 mil pessoas nas áreas de reforma agrária que não tiveram garantido o acesso à educação fundamental, direito público subjetivo?

Convém ressaltar que entre os defensores da justiciabilidade dos direitos sociais, há, no tocante à garantia do direito à educação, controvérsias em relação ao grau de escolaridade que pode se exigir prestação jurisdicional. Entre os defensores, não há dúvidas quanto à possibilidade de se constranger judicialmente o Estado para se exigir a garantia do ensino fundamental. A polêmica refere-se aos outros níveis de escolarização. Há diversos autores que entendem que não é só o direito público subjetivo, ou seja, o ensino fundamental é passível de prestação jurisdicional. O artigo 206 da Constituição Federal ao referir-se ao direito de garantia da igualdade das condições de acesso e permanência à educação não o faz para níveis específicos, e sim para toda a educação.

É claro que nós não podemos ter a ilusão de que submetendo essa demanda ao Poder Judiciário o direito à educação aos sujeitos do campo estará garantido. Vale a pena destacar aqui pesquisa muito interessante realizada pela Ação Educativa, que analisou, entre o período de 1996 a 2005, todas as ações civis públicas relacionadas à educação impetradas pelo Ministério Público do Estado de São Paulo. A conclusão da pesquisa é que, apesar de todos os problemas existentes no Judiciário, como morosidade, corrupção, etc., a justiciabilidade deste direito tem sido uma força importante no sentido de politizar o debate sobre a educação. De fazer com que o conjunto da sociedade e mais, os poderes públicos, ajam com mais equidade sobre as condições de oferta da educação.

Corroborando esta pesquisa, o relator da Organização dos Estados Americanos (OEA) para os Direitos Humanos, VERNOR MUÑOZ (2006, p.48), afirma que: *“a justiciabilidade do direito à educação não é um fim em si mesmo, senão uma garantia atual para o exercício pleno da cidadania, que deve vir acompanhada de políticas públicas coerentes e de outros mecanismos*

de realização dos direitos humanos, como amparo de um sistema de indicadores que permita avaliar os progressos e as limitações dos resultados.” Ou seja, entre as diferentes lutas necessárias para a garantia do direito à educação dos povos do campo, a apresentação das demandas ao Poder Judiciário pode ser mais uma força importante no sentido de reafirmar perante a sociedade brasileira a legitimidade do direito à educação dos sujeitos camponeses.

III. Entramos aqui no terceiro ponto da nossa exposição, que é exatamente a materialização dos direitos sociais por meio das políticas públicas. No início da reflexão, afirmamos que os direitos são universais, que ao Estado compete universalizar direitos, e que estes vão se materializar por meio das políticas públicas. Como fazer para o Estado implementar políticas públicas, que de fato, garantem o respeito às diferenças no tocante ao acesso aos direitos? Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação.

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

O Poder Público, a quem compete a obrigação jurídica de viabilizar direito à educação, deve garantir a oferta deste direito a todos, considerando o conjunto dos princípios estatuidos na Constituição. Conforme nos lembra ARROYO, uma das tensões que hoje vivemos na defesa dos direitos é serem defendidos apenas como direitos abs-

tratos e negados como direitos concretos:

“Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos”.

A elaboração de políticas públicas educacionais não pode prescindir dos dispositivos consagrados também no artigo 206 da Constituição. O princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, informado por este ditame constitucional, constitui diretriz que deve informar o conjunto das políticas educacionais. Ele é tomado como base para proposição de políticas afirmativas para efetiva garantia do direito à educação. Conforme alerta DUARTE, em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam aos altos índices de abandono (evasão ou não-permanência na escola), reprovação e distorção idade-série. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso “tolerada” pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados.

Encontramos aqui questão central para reflexão: este modelo de políticas generalistas será suficiente para suprimir as históricas exclusões sofridas pelos sujeitos do campo? Como fazer para reverter este quadro e garantir que as diferenças sejam tratadas, como propugna BOA-VENTURA SOUZA SANTOS ao afirmar que os sujeitos sociais têm o direito à igualdade quando a diferença os inferioriza; e têm o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza?

Refletindo sobre o tema, VINHAES GRACINDO observa que o sentido e o respeito à diferença adquirem centralidade nesta reflexão. *“Por ter origem no liberalismo clássico, o respeito à diferença, tão propalado nas ações do Estado e de governos, muitas vezes é interpretado como um direito individual e, portanto, garantido pela oferta de oportunidades iguais a todos: sujeitos do campo e da cidade.”* Ocorre que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes, para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiros. Portanto, o direito à diferença, aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desprezitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sociohistórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas.

Esse é o caso do Pronera. É a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções. Apenas para ilustrar o tamanho dessas desigualdades, é importante apresentar os dados da pesquisa da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) que indicam que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, moradora em zonas rurais (3,4

anos), é metade da estimada para a população urbana (7 anos). Estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) ressalta que se for mantido esse padrão de evolução, sem nenhuma forte intervenção por parte do Estado, a população rural levará mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana.

Os resultados obtidos pelas avaliações estão a indicar que o padrão atual de políticas públicas, constituído com a característica central de tratamento generalizado para diversas situações, será insuficiente para enfrentar a gravidade do panorama educacional no campo. Recuperarmos o tempo perdido exigirá a elaboração de políticas afirmativas, que sejam capazes de acelerar o processo de supressão das intensas desigualdades no tocante à garantia de direitos existentes no meio rural. Conceber essas políticas impõe-nos o desafio da produção de novos saberes inter e transdisciplinares, que sejam capazes de articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, aliadas ao seu processo educacional, ou seja, uma escola colada ao chão da vida, ligada aos processos da produção da existência social destes sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Que Educação Básica para os povos do Campo? * In *Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Textos de Estudo. Boletim da Educação n. 11. MST/ ITERRA. RS, 2006.

CHAUI, M. A Sociedade Democrática In, MOLINA, M.C; TOURINHO, F.C; SOUZA JÚNIOR, J.G. Introdução Crítica ao Direito Agrário. Brasília. Ed. UnB; IOESP. 2003.

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

GRACINDO, R. V. et al. Conselho Escolar e Educação do Campo . Brasília, MEC/SEB 2006.

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea de Direitos Humanos In HADDAD, S.A e GRACIANO, M. (orgs). A Educação entre os Direitos Humanos. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

MUNÕZ, V. Do Direito à Justiça In HADDAD, S.A e GRACIANO, M. (orgs). A Educação entre os Direitos Humanos. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo

Clarice Seixas Duarte¹

I – A educação na Constituição Federal de 1988 (CF/88)

A educação está prevista em nossa Constituição como um direito fundamental de natureza social (art. 6º). Como um direito social, está submetida ao regime jurídico próprio, pautado por princípios e diretrizes a serem observados pelo Poder Público para sua implementação.

Os objetivos, os princípios e a estrutura de funcionamento do sistema educacional brasileiro estão detalhados no artigo 205 e seguintes. À luz da CF/88, a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹ Doutora em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo (USP) e Coordenadora do Curso de Especialização em Direitos Humanos da Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo.

Além disso, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992, estabelece o objetivo de “*capacitar a todos a participar de uma sociedade livre*”. No âmbito regional, ou seja, no âmbito do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, o Protocolo de San Salvador, de 1998, acrescenta, em relação aos objetivos educacionais, o pluralismo ideológico e inclui, entre as suas metas de capacitação, a participação de todos numa sociedade democrática e pluralista.

Todos esses objetivos estão atrelados ao fundamento específico dos direitos sociais, qual seja, o princípio da igualdade. Isso significa que só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade.

A igualdade, fundamento dos direitos sociais, subdivide-se em igualdade formal e igualdade material.

II – O princípio da igualdade como fundamento dos direitos sociais

O princípio da igualdade formal, previsto no artigo 5º, *caput* da CF/88, diz respeito à igualdade de todos perante a lei e constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito. Consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem.

Como consequência da aplicação desse princípio, o Poder Executivo, ao implementar políticas educacionais, tem como obrigação não negar direitos a quem quer que seja por algumas de suas características (gênero, etnia, religião, orientação sexual, convicções políticas). Trata-se do dever de não estabelecer privilégios ou discriminações

injustificadas. Tal princípio vincula o Poder Legislativo – que deve produzir legislação – que trate da mesma forma a todos que estão numa mesma situação ou categoria. Já o Judiciário deve aplicar a mesma norma jurídica a casos semelhantes.

Se o artigo 5º traz a proibição genérica da discriminação (princípio da igualdade formal), em vários de seus incisos afirma “igualdades especiais”. Isso porque nem sempre a lei é feita para atingir a todos indistintamente, de forma genérica, independentemente de sua origem, gênero, raça, condição social, etc. Daí a importância do princípio da igualdade material.

O princípio da igualdade material, ou igualdade *feita* pela lei, visa criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais. Constitui o fundamento do Estado Social de Direito. No dizer de Luiza Frischeisen²:

“a igualdade material consiste no acesso real aos bens e serviços para uma vida digna, e leva, por seu turno, à idéia de redistribuição. O acesso aos bens e serviços em patamares mínimos por todos importa no reconhecimento de direitos sociais, como a saúde, a educação, o acesso à justiça, pois esses devem ser direitos de todos, independentemente do poder econômico. Os direitos sociais estão, portanto, na esfera da cidadania, e não do mercado”.

Quais as conseqüências do reconhecimento do princípio da igualdade material? Tal princípio obriga o administrador a atuar para o cumprimento dos objetivos da República Federativa do Brasil (CF/88, artigo 3º, especialmente III e IV). Obriga o legislador a elaborar programas de ação concretos para reduzir as desigualdades existentes na sociedade. Tais programas são as políticas públicas, verdadeiro objeto primário dos direitos sociais. Já o Judiciário deverá julgar demandas que irão apreciar a omissão dos demais poderes na elaboração e implementação de políticas públicas, matérias tradicionalmente relegadas para o campo político e não jurídico.

² FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. *A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2007, p. 41.

É possível conciliar o princípio da igualdade em seus aspectos formal e material à luz da CF/88? Sim, desde que se interprete o artigo 5º *caput* em conjunto com o artigo 3º, III e IV. Só assim será possível compreender o verdadeiro alcance do princípio da igualdade em seus dois aspectos. “*Como nem todos estão no mesmo patamar (diferenças quanto às condições sociais e econômicas), tratamentos diferenciados para determinados grupos são não apenas permitidos, como absolutamente necessários para que se possam reduzir as desigualdades dos pontos de partida*”³.

A conjugação de ambos os aspectos do princípio da igualdade leva o Estado a criar políticas universalizantes, garantindo a todos o acesso universal aos bens e serviços em patamares mínimos, mas leva também à necessidade de criação de políticas específicas, que têm como alvo prioritário determinados grupos vulneráveis dentro da sociedade.

III – As políticas públicas como concretização do princípio da igualdade material

Segundo a definição de Maria Paula Dallari Bucci, políticas públicas são “*programas de ação governamental que resultam de um conjunto de processos disciplinados pelo Direito voltados à realização de fins socialmente relevantes e juridicamente determinados*”. Em outras palavras, as políticas públicas podem ser definidas como formas concretas de implementar as diretrizes constitucionais para a efetividade de um determinado direito.

A organização de ações complexas e heterogêneas do ponto de vista jurídico para garantir o direito à educação exige planejamento. Tal planejamento deve considerar que alguns grupos em situação desfavorável devem ser tratados de forma diferenciada. Isso é um princípio do direito, ou seja, o princípio da igualdade material.

³ FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. *A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2007, p. 35.

No Estado Social de Direito não basta tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam direitos sociais. Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas, como é o que ocorre com a educação no campo.

Não basta, assim, que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável. A base jurídica que fundamenta isso é a leitura não fragmentada da Constituição, ou seja, levando-se em conta os princípios constitucionais que fundamentam o próprio Estado Social de Direito, dentre os quais merece destaque o princípio da igualdade material.

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. É nesse contexto que se pode afirmar a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando a formatação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir o acesso à educação.

Não se está aqui falando de direito de acesso a uma universidade específica ou a um curso determinado, mas à garantia maior de uma sociedade que espelhe todo o seu pluralismo. No caso da Educação do Campo, isso é a manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, que são importantes para a pluralidade da sociedade.

A garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade. A construção das políticas públicas

percorre etapas, sendo que a primeira deve ser a realização de um diagnóstico da situação, o que justifica a proteção especial a determinados grupos – alvos prioritários da ação estatal que visa à garantia de direitos. Depois disso, serão definidos metas, planos de ação, meios de execução e financiamento.

A escolha de qual política deverá ser priorizada, é, sem dúvida uma questão política. Os diagnósticos podem apontar inúmeras necessidades. O fato de uma ser escolhida como prioritária, não faz dela um privilégio, mas um caminho justificado decorrente de determinada correlação de forças na sociedade.

É claro que as escolhas de políticas prioritárias significam que outras, também importantes, não serão priorizadas. No entanto, o importante é garantir a implementação progressiva dos direitos, assegurando o avanço das conquistas de forma a alargar cada vez mais o acesso aos direitos.

Educação do Campo e Território Camponês no Brasil

Bernardo Maçano Fernandes¹

Introdução

Há 10 anos estamos trabalhando na construção da realidade e da teoria da Educação do Campo. Os assentamentos de reforma agrária como parte dos territórios camponeses têm sido o espaço mais amplo de realização dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que nasceu em 1998. Em parceria com universidades públicas e movimentos camponeses, o Pronea tornou-se um espaço de excelência para a reflexão teórica e da prática da Educação do Campo. Por meio de projetos de alfabetização, escolarização e de níveis médio e superior, milhares de pessoas assentadas estão participando dos processos de desenvolvimento de seus territórios.

¹ *Do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (Nera). Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Presidente Prudente, e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).*

É nesse processo, a questão que tem nos desafiado é: **qual o campo da Educação do Campo?** Para responder essa pergunta, apresentamos este ensaio teórico, que é resultado de dois tipos de trabalho: a participação como membro da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e na realização de um conjunto de pesquisas sobre os territórios do campesinato e do agronegócio no Brasil, Guatemala, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Cuba, a partir do estudo do processo de formação da Via Campesina e os modelos de desenvolvimento rural nos respectivos países. Em todos esses trabalhos temos analisado que a diferenciação econômica entre o campesinato produz diferentes formas de organização do território camponês e que as relações sociais camponesas por serem distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, produzem diferentes territórios. Embora esse processo seja tão evidente, ele é pouco percebido. As diferenciações das dimensões dos territórios produzem territórios distintos. Para demarcar bem, estamos afirmando que o campesinato e o agronegócio produzem territórios distintos, de modo que temos dois campos: o campo camponês e o campo do agronegócio. Neste artigo, apresentamos uma breve análise dos territórios do campesinato e do agronegócio no território brasileiro.

Aqui temos uma primeira reflexão sobre a questão que será aprofundada neste texto. Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.

Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas

no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. Evidente se está falando que o território camponês deve continuar sendo sempre território camponês. Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura. Essa é uma compreensão do paradigma da questão agrária. Outra leitura é do paradigma do capitalismo agrário, que vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital. Essa reflexão teórica é desenvolvida neste artigo.

A educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial. Neste artigo, pretendemos oferecer um embasamento para discussão dos conceitos de território e de Educação do Campo. Aqui, é importante diferenciar mais uma vez a Educação do Campo da Educação Rural. Edla de Araújo Lira Soares elaborou uma rica análise da subalternidade do campesinato na história da Educação Rural, como relatoria das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Outro exemplo esclarecedor é o trabalho de Cláudia Moraes de Souza a respeito do lugar da Política na Educação Rural e a representação do camponês analfabeto. (SOUZA, 2006). Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios.

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões a respeito da questão

agrária atual e seus territórios para discutir a reforma agrária a partir da disputa territorial entre a agricultura camponesa ou agricultura familiar e a agricultura capitalista ou agronegócio. Reunimos esses temas que, por estarem fortemente presentes em nosso cotidiano, exigem uma reflexão mais profunda, especialmente, uma leitura territorial dos problemas.

Denominamos de leitura territorial a opção teórica e política que muitos estudiosos e diferentes instituições têm feito ao utilizarem o território como conceito-chave para análise de diversas regiões, em especial do mundo rural. A leitura territorial desenvolvida neste trabalho difere das leituras territoriais convencionais como demonstraremos na referida parte deste artigo. Apresentamos nosso contraponto à compreensão do *território uno* discutindo o território como diferentes totalidades, evitando a armadilha do discurso consensual.

Nessa leitura territorial, estamos atentos às dificuldades políticas e metodológicas que enfrentamos, por causa de algumas inconsistências dos dados de propriedades de terra e estabelecimentos agropecuários no Brasil. O Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) e o Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são as duas únicas fontes que nos possibilitam as análises referentes às unidades territoriais: propriedade da terra e estabelecimentos agropecuários. Muitas críticas são feitas a essas fontes, por causa da repetição de dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural e do aumento e diminuição dos números de estabelecimentos no caso do Censo Agropecuário, por exemplo. Todavia, a utilização dessas fontes também é uma forma de acompanharmos as mudanças de seus resultados e as decisões políticas para aprimorá-las.

Essa experiência histórica da construção da Educação do Campo nos trouxe mais desafios com a criação do Curso Especial de Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, com alunos de assentamentos de diversas regiões brasileiras. Eu tenho vivido essa experiência desde 1997, quando da

realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Neste texto, apresento um acúmulo dos ensaios teóricos que fiz com o objetivo de contribuir para a construção de uma teoria da Educação do Campo. Esse trabalho foi apresentado no III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007, cuja conferência foi compartilhada com a Professora Roseli Salete Caldart, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra).

Este artigo está organizado em quatro partes: a questão agrária atual; o agronegócio: a construção do conceito e da ideologia; conhecendo os dois campos; entrando nos territórios do território. Por meio de uma análise crítica, procuramos demonstrar a disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio no Brasil, enfatizando a luta pela terra e a reforma agrária como políticas essenciais para a territorialização do campesinato.

A questão agrária atual

Em primeiro lugar, ressalto que para uma melhor reflexão a respeito da Educação do Campo, é fundamental partir do debate paradigmático que está relacionado com todos os temas de pesquisas do mundo rural.

Em FERNANDES (2001), apresentei minha compreensão da questão agrária como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a 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 capi-

tal necessita se territorializar sem limites. Para sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Todavia, a questão agrária não é uma questão conjuntural, como muitos pensam. A questão agrária é estrutural, portanto não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção.

O que estou relatando aqui é muito próximo ao que KAUTSKY (1985) e LÊNIN (1986) afirmaram no final do século XIX com suas obras seminais que fundaram o **paradigma da questão agrária**. A diferença é que naquela época existia a perspectiva da revolução socialista como possibilidade de superação da questão agrária. Hoje, no início do século XXI, a perspectiva do século XIX tornou-se um novo desafio de reconstrução das possibilidades de superação do modo capitalista de produção. Na manutenção dessa perspectiva, os movimentos camponeses são alguns dos poucos espaços, no qual se acredita nessa possibilidade.

Reafirmar que a questão agrária é insuperável no modo capitalista de produção pressupõe tomar uma posição paradigmática, que nasce com as obras de Kautsky e Lênin, e que continua hoje com as novas conjunturas. Todavia, a questão estrutural se mantém rígida, ou seja, a concentração de poder expresso em terra (território), dinheiro e tecnologia. Essa reafirmação é necessária para que possamos distinguir o **paradigma do capitalismo agrário** que nasceu na segunda metade do final do século XX, tendo MENDRAS (1984) como referência seminal, e que procura encontrar solução a partir do modo capitalista de produção.

O problema e a solução estão colocados para os dois paradigmas. O problema se expressa pela concentração de poder pelo capital e expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia. A respeito do problema, os paradigmas só diferem na ênfase. Enquanto o paradigma da questão agrária de-

nuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas constata. Todavia, no que se refere à perspectiva da solução, os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e, por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos estudiosos desse paradigma, que o compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital e, por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma. Essas duas visões estão presentes nas teorias e nas políticas públicas e se expressam na construção de diferentes realidades.

Os dois paradigmas analisam os processos de destruição do campesinato de acordo com suas lógicas. Embora em suas origens, KAUTSKY e MENDRAS tenham discutido o “fim do campesinato”, o tema hoje está superado. Esse debate foi multiplicado em teses e dissertações até seu esgotamento. Embora o tema do “fim do campesinato” tenha ganhado nova versão, já que o paradigma do capitalismo agrário optou pela crença na metamorfose do camponês em agricultor familiar. O problema do “fim do campesinato” mudou de foco. Agora, o “fim” não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas sim na integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultor familiar.

Essa é uma interpretação equivocada em que o camponês quando inserido no mercado capitalista utilizando-se de novas tecnologias se transformaria em agricultor familiar. Na verdade, criou-se um novo nome para se falar do mesmo sujeito. Mas, a criação do conceito de agricultor familiar gerou uma enorme confusão. Há entre os movimentos camponeses a percepção que camponês é o pequeno agricultor pobre e o agricultor familiar é o pequeno agricultor rico, considerando as inúmeras interpretações do que é ser pobre ou rico. Mesmo entre os intelectuais essa questão ainda é um tabu e a confusão impera. Mas, há outras interpretações.

Se compararmos o campesinato do final do século XIX – quando KAUTSKY e LÊNIN formularam suas teorias que geraram o paradigma da questão agrária com o campesinato do final do século XX, quando se consolidaram os estudos sobre o paradigma do capitalismo agrário –, observamos que o processo de concentração de poder pelo capital, expresso em propriedades, capital e tecnologia ampliou-se, como é de sua natureza. Por essa razão, os problemas do campesinato expresso na exclusão e expropriação permaneceram. Todavia, não é o mesmo campesinato. Esse também mudou com as transformações que ocorreram no território no âmbito da tecnologia, principalmente.

Esses dois paradigmas criaram pelo menos duas leituras do campesinato. Ele pode ser compreendido como moderno nas análises de BARTRA (2007), como pode ser visto como agricultor familiar nas análises de ABRAMOVAY (1992), por exemplo. Essas possibilidades de definir conceitualmente são próprias da diversidade e da diferenciação do campesinato. Mas também há intencionalidades diferentes em cada um dos paradigmas com relação às perspectivas desse sujeito político. Esse é o grande desafio, pois no processo de diferenciação econômica provocado pela desigualdade gerada pelo modo capitalista de produção, se expropriados tornam-se assalariados, se conseguirem **se inserir no processo de reprodução ampliada do capital tornam-se capitalista**.

Portanto, não é a participação do camponês no mercado capitalista que o torna capitalista. Como também não é o uso de novas tecnologias ou a venda para a indústria que o torna capitalista. É a mudança de uma relação social organizada no trabalho familiar para uma relação social organizada na contratação do trabalho assalariado em condição que supere a força de trabalho da família em determinadas condições espaciais e temporais. Essas condições dependem das instituições que as determinam. Evidentemente, não existe consenso sobre um parâmetro para essas condições.

Agronegócio: construção do conceito e da ideologia

Nesta parte, desenvolvemos uma reflexão a respeito dos territórios materiais e imateriais: o espaço físico e a ideologia. Aqui, discutiremos a construção do conceito do agronegócio e a forma de modernização do território capitalista, o que amplia suas condições de dominação do território camponês. A primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de John Davis e Ray Goldberg, publicado em 1957. Para os autores, *agribusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Desde a construção do conceito, um novo elemento passou a fazer parte do complexo: a produção de tecnologias para atender a todos os sistemas. O movimento desse complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. Essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo.

Agronegócio é, portanto, o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passou por modificações, ampliações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem.

Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990. Nos trabalhos sobre a modernização da agricultura da década de 1980, observamos que esse conceito não existia na tradução para a língua portuguesa. Um exemplo é o livro “*Agribusiness in the Americas*”, de Roger Burbach e Patricia Flynn, de 1980, que foi publicado no Brasil em 1982 com o título “*Agroindústria nas Américas*”. Durante essa década, até meados do século de 1990, o conceito de complexo agroindustrial dominou a literatura dos estudiosos da modernização do campo. A partir de me-

ados da década de 1990, ainda houve a tentativa de associar a idéia de complexo à idéia de redes, mas não decolou e o conceito de agronegócio ganhou força, tornando-se *fashion*, expressão que a maior parte das pessoas que a utiliza não sabe o que é.

O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária. Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo (sic), essa ação não teve êxito, pois são mais de 500 anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade.

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a

exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, se torna o espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.

A fundação do agronegócio expandiu sua territorialidade, ampliando o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais. O aumento da produtividade dilatou sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado, cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder – conseqüentemente – de riqueza e de território. Essa expansão tem como ponto central o controle do conhecimento técnico, por meio de uma agricultura científica globalizada.

Conhecendo os dois campos

O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora desse espaço é sugado pela ideologia do agronegócio. Um exemplo é a reforma agrária. Para combater as ocupações de terra, a política criada pelo agronegócio foi a reforma agrária de mercado. Depois de denominada de Cédula da Terra virou Banco da Terra e hoje é chamada de Crédito Fundiário. É uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio.

As ocupações de terra ferem profundamente a lógica do mercado e

por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular. Para tentar evitar o enfrentamento com os camponeses, o agronegócio procura convencê-los que o consenso é possível. Todavia, as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária, fazendo com que o acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista.

Por essa razão, as ocupações de terra são uma afronta ao agronegócio, porque essa prática secular de luta popular encontra-se fora da lógica de dominação das relações capitalistas. Assim, o sacro agronegócio procura demonizar os movimentos socioterritoriais que permanentemente ocupam a terra. Na última década, o espaço político mais utilizado foi o Poder Judiciário. Recentemente tem ocorrido a judicialização da luta pela terra, em que o Poder Judiciário se apresenta como uma cerca intransponível aos sem-terra. Para não manchar sua imagem, o agronegócio procura desenvolver políticas de crédito e/ou bolsas de arrendamento, de modo a trazer os ocupantes de terra para o território do mercado.

A cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e des-territorializa a agricultura camponesa. O empobrecimento dos pequenos agricultores e o desemprego estrutural agudizam as desigualdades e não resta à resistência camponesa outra saída a não ser a ocupação da terra como forma de ressocialização. As ocupações de terras do agronegócio já começaram nas regiões onde esse modelo de desenvolvimento controla a maior parte do território, concentrando riqueza e aumentando a miséria. Esse é o novo conteúdo da questão agrária nesta primeira década do século XXI.

O campesinato é uma classe que, além das relações sociais em que

está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa.

Entrando nos territórios do território

Para se conhecer o poder dos territórios imateriais, um bom exemplo são as políticas neoliberais. 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. Essa realidade é mais bem compreendida com a crise do socialismo e conseqüentemente dos governos de esquerda, cujas políticas de desenvolvimento estão atreladas à expansão do mercado capitalista globalizado como a possibilidade econômica para o desenvolvimento. O capital maximizado determina ainda mais os rumos das políticas de desenvolvimento, enquanto o Estado minimizado assiste, muitas vezes passivo, à criação de leis e políticas que beneficiam muito mais os interesses das empresas capitalistas nacionais/transnacionais do que os interesses da sociedade. Especialmente no campo, as tomadas de decisões para o desenvolvimento têm sido determinadas pelos interesses das empresas nacionais/transnacionais. Por meio de suas *think tanks*, são elaborados projetos de desenvolvimento e leis que viabilizam sua execução, contando com o apoio político e, muitas vezes, com o apoio econômico do Estado. Essa realidade tem gerado e intensificado as desigualdades sociais, por meio da exclusão, expropriação territorial e controle social da maior parte da população rural, com a precarização das relações de trabalho, desemprego estrutural e destruição de camponeses e de comunidades indígenas.

É muito interessante observar que é nesse contexto que o conceito de território é usado como instrumento de controle social para subordinar comunidades rurais aos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital. O território como categoria geográfica tem uma longa história teórica. Em suas diferentes concepções, o território sempre foi estudado a partir das relações de poder, desde o Estado ao capital, desde diferentes sujeitos, instituições e relações. Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania. Quando nos referimos ao território em sua escalaridade, ou seja, em suas diversas escalas geográficas, como espaço de governança de um país, de um estado ou de um município, o sentido político da soberania pode ser explicitado pela autonomia dos governos na tomada de decisões. Quando nos referimos ao território como propriedade particular individual ou comunitária, o sentido político da soberania pode ser explicitado pela autonomia de seus proprietários na tomada de decisões a respeito do desenvolvimento desses territórios.

Sempre é importante enfatizar a relação entre os territórios como espaço de governança e como propriedades. Essa relação é determinada por políticas de desenvolvimento, portanto quem determina a política define a forma de organização dos territórios. Aqui, é necessário lembrar seus atributos: cada território é uma totalidade, por exemplo: os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só são completas neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica, etc. Compreender essas relações é essencial para conhecermos as leituras territoriais realizadas por estudiosos de diversas áreas do conhecimento e por diferentes instituições que impõem seus projetos de desenvolvimento às comunidades rurais.

Cada instituição, organização, sujeito etc. constrói seu território e conteúdo de seu conceito, desde que tenha poder político para mantê-los. Esses criadores de territórios poderão explorar somente uma ou algumas de suas dimensões. Isso também é uma decisão política. Todavia, ao explorar uma dimensão do território, ele atinge todas as outras por causa dos princípios da totalidade, escalaridade e multidimensionalidade. A compreensão de cada tipo de território como totalidade com sua multidimensionalidade e organizado em diferentes escalas, a partir de seus diferentes usos, nos possibilita entender o conceito de multiterritorialidade. Considerando que cada tipo de território tem sua territorialidade, as relações e interações dos tipos nos mostram as múltiplas territorialidades. É por essa razão que as políticas executadas no território como propriedade atingem o território como espaço de governança e vice-versa. A multiterritorialidade une todos os territórios por meio da multidimensionalidade e, por meio das escalas geográficas, podem ser representados como camadas (*layers*), em que uma ação política tem desdobramento em vários níveis ou escalas: local, regional, nacional, internacional.

Nesse sentido, ao se pensar políticas territoriais é necessário compreender sua escalaridade e sua multidimensionalidade. Quando o território é concebido como uno, ou seja, apenas como espaço de governança, e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais. Nessa condição, uma determinada região é escolhida para a aplicação de políticas de desenvolvimento, em grande parte, a partir dos interesses do capital. Evidente que pelo fato das comunidades camponesas terem menor poder político terão pouco poder de decisão na determinação das políticas, por mais que o discurso das instituições defenda o “empoderamento” das comunidades rurais. Desse modo, as políticas promovem o fortalecimento das relações capitalistas em detrimento das relações não-capitalistas ou familiares e comunitárias. Intensificasse, dessa forma, as políticas de expropriação das comunidades rurais, que perdem seus territórios para o capital que necessita se apropriar

continuamente dos territórios camponeses para se expandir.

Temos então uma disputa territorial entre capital e campesinato. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional. Para se compreender essa disputa, é importante uma análise dos níveis e escalas territoriais: o primeiro território e o segundo território. O primeiro território é formado pelos espaços de governança em diferentes escalas: nacional, regional, estadual, municipal, distrital. O segundo território é composto pelos diferentes tipos de propriedades particulares.

A partir dessa tipologia, pode-se compreender as conflitualidades entre modelos de desenvolvimento que disputam territórios, condição essencial para sua expansão. Estamos nos referindo especialmente aos modelos de desenvolvimento do agronegócio – resumidamente a partir da produção de monoculturas em grande escala, com trabalho assalariado, intensamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas; e ao modelo de desenvolvimento do campesinato ou agricultura familiar, em síntese, a partir da produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização, em sua maior parte, com base na biodiversidade sem a utilização de agrotóxicos. Esses modelos disputam territórios, produzindo o segundo território no interior do primeiro território. A disputa do segundo território também é a disputa do primeiro território. Embora sejam diferentes, estão no mesmo espaço geográfico municipal, que está no espaço geográfico estadual e este, por sua vez, está no espaço geográfico nacional, formando a multiterritorialidade. Esses modelos de desenvolvimento determinam a organização do espaço geográfico, por meio da produção de territórios, gerando e intensificando conflitualidades que são insolúveis por causa da hegemonia do modo capitalista de produção.

Reafirmamos, o território é uma totalidade, mas não é uno. Conceber o território como uno é compreendê-lo como espaço de governança, que é um tipo de território, e ignorar os outros tipos. Mais uma vez, é importante lembrar que compreender o território como totalidade é fundamental para se entender sua multidimensionalidade e multiterritorialidade. Enfatizamos que todas as unidades territoriais formam totalidades por conterem em si todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental. Como os territórios são criações sociais, temos vários tipos, que estão em constante conflitualidade. Considerar o território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades.

Para superar a compreensão do território como uno, tomamos diferentes formas do território. Temos territórios materiais e imateriais. Os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamento, teoria e/ou ideologia.

Há três tipos de territórios materiais: o primeiro território formado pelo país, estados e municípios; o segundo território formado pelas propriedades privadas capitalistas ou não-capitalistas; o terceiro território por diferentes espaços que são controlados por relações de poder. Esses são territórios-fluxos controlados por diferentes sujeitos e são produzidos nos territórios-fixos do primeiro e do segundo território.

Primeiro território é o Estado-nação e suas unidades territoriais internas: país, estados e municípios. São nestes que se organizam todos os outros territórios: propriedades particulares individuais e propriedades comunitárias, que são territórios-fixos. Nos territórios dos municípios são organizados territórios-fluxos, cujas fronteiras se movimentam de acordo com as ações institucionais e as conflitualidades. Exemplos de territórios-fluxos são os espaços controlados

por diferentes formas de organização, como por exemplo, redes de narcotráfico, prostituição, etc.

Para discutirmos a questão agrária, vamos tomar como referências o primeiro e o segundo territórios. Com a Tabela 1, iniciamos nossa análise sobre o primeiro território e os diferentes espaços que o compõem, entre eles, o segundo território. De acordo com OLIVEIRA (2003, pp. 126-127), com base nos dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural, em 2003, o território brasileiro de 850,2 milhões de hectares teria a seguinte composição: 15% ou 128,5 milhões de hectares eram terras indígenas; 12% ou 102,1 milhões de hectares eram unidades de conservação ambiental; 3,5% ou 29,2 milhões de hectares formavam áreas urbanas e áreas ocupadas por rios, rodovias e posses. Ainda, 69,5% ou 590 milhões de hectares eram ocupados por propriedades rurais, sendo 49,5% ou 420,4 milhões de hectares dos imóveis cadastrados no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e 20% ou 170 milhões de hectares formados por terras devolutas.

Tabela 1 – Brasil: ocupação das terras em milhões de hectares

Terras indígenas	128,5	15,0%
Unidades de conservação ambiental	102,1	12,0%
Imóveis cadastrados no Incra	420,4	49,5%
Áreas urbanas, rios, rodovias e posses	29,2	3,5%
Terras devolutas	170,0	20,0%
Total	850,2	100%

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA (2003, pp. 126-127).

Como informamos na introdução deste artigo, sabemos dos problemas do Sistema Nacional de Cadastro Rural, todavia, é inegável que seja uma referência importante para termos noção dos diferentes tipos de território em escala nacional.

Na Tabela 2, nos deteremos à análise do segundo território, ou seja, os imóveis rurais cadastrados, para compreendermos melhor as mudanças ocorridas na estrutura fundiária entre 1992 e 2003. Considere-

rando o cancelamento 93 milhões de hectares de títulos de terras griladas em 1999, conforme anunciado no Livro Branco da Grilagem de Terra no Brasil, a área das propriedades rurais cresceu 89 milhões de hectares entre 1992 e 2003.

Tabela 2 – Brasil: mudanças na estrutura fundiária – 1992-2003

Imóveis em hectares	1992	%	2003	%
	Área em milhões de ha.		Área em milhões de ha.	
Com mais de 200 (capitalista)	245	74	297	71
Com menos de 200 (familiar)	86	26	123	29
Total	331	100	420	100

Fonte: Atlas Fundiário Brasileiro, 1996; II PNRA, 2003.
(Organização: Bernardo Mançano Fernandes)

Como defendemos neste artigo, os imóveis capitalistas e os familiares produzem relações sociais distintas: capitalistas e não-capitalistas, sendo, portanto, territórios distintos. Compreendemos que as relações sociais produzem os territórios e são produzidas por estes. Que os territórios são multidimensionais, onde se realizam todas as dimensões da vida, desde que, é lógico, sejam desenvolvidas por projetos políticos. Nestes territórios temos diferentes formas de organização do espaço e do trabalho, como demonstraremos adiante. Temos, portanto, duas relações sociais que produzem dois territórios distintos e, que para se expandirem, precisam destruir um ao outro ou se reproduzir ou se territorializar em outros territórios. Portanto, o território capitalista se territorializa destruindo os territórios camponeses, ou destruindo territórios indígenas ou se apropriando de outros territórios do Estado. Os territórios camponeses se territorializam destruindo o território do capital, ou destruindo territórios indígenas ou se apropriando de outros territórios do Estado. Enquanto a fronteira agrícola estiver aberta, esse processo continuará. Com o fechamento da fronteira agrícola, o enfrentamento entre os territórios camponeses e do capital será intensificado.

A Tabela 2 nos possibilita uma boa noção desse enfrentamento. Em 1992, o capital controlava 245 milhões de hectares ou 74% da área dos imóveis. Observe que esta área aumentou para 297 milhões em 2003, mas a participação relativa caiu para 71%. Enquanto a participação relativa do território camponês passou de 26% para 29%, ou em números absolutos de 86 para 123 milhões de hectares. Como afirmamos, esse aumento de área de ambos os territórios só foi possível porque a fronteira agrícola está aberta. Um fator importante da territorialização do campesinato é, sem dúvida, a luta pela terra e as políticas de reforma agrária que possibilitaram a expansão dos territórios camponeses. Todavia, a expansão e o refluxo dos territórios são resultados de conjunturas econômicas e com a nova onda da agroenergia, há a tendência de expansão principalmente do território capitalista. Mas, além dessa tendência, o capital tem o poder de se territorializar mais rápido que o campesinato por causa das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista, que expropria o campesinato de seus territórios. A territorialização do campesinato ocorre predominantemente por meio da luta popular e de políticas públicas.

Defendemos o conceito de território como um espaço de vida, ou parafraseando Ratzel, como um espaço vital, e compreendemos para além de sua dimensão política. O território é multidimensional o que explicita seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-lo. O território é portanto, sempre, uma construção política, quer seja multidimensional ou mesmo compreendido como uma dimensão das relações sociais. Qualquer que seja sua forma e conteúdos, o território é sempre uma construção política determinada por relações de poder.

Como salientamos, a luta pela terra e a reforma agrária formam o principal fator de territorialização do campesinato no território nacional. O desenvolvimento territorial e a reforma agrária são processos indissociáveis. Portanto, a obtenção de terras e o desenvolvimento dos assentamentos são processos inseparáveis. O capital forma seus territórios e se territorializa, ou seja, se expande multiplicando o controle de enormes áreas em todas as regiões. Na atualidade, no campo brasileiro, o capital tem o nome de agronegócio, que procura se apro-

priar das terras e subalternizar o campesinato por meio da terceirização da produção (que muitos chamam de integração) ou expropriá-lo por meio da verticalização da produção, controlando todos os sistemas que o compõe.

Pensar o território nesta conjuntura, deve-se considerar a conflitualidade existente entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios. Esses compõem diferentes modelos de desenvolvimento, portanto formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. Nessa condição, temos três tipos de paisagens: a do território do agronegócio que se distingue pela grande escala e homogeneidade da paisagem, caracterizado pela desertificação populacional, pela monocultura e pelo produtivismo para a exportação; o território camponês que se diferencia pela pequena escala e heterogeneidade da paisagem geográfica, caracterizado pelo freqüente povoamento, pela policultura e produção diversificada de alimento – principalmente – para o desenvolvimento local, regional e nacional; o território camponês monopolizado pelo agronegócio, que se distingue pela escala e homogeneidade da paisagem geográfica, caracterizado pelo trabalho subalternizado e controle tecnológico das *commodities* que se utilizam dos territórios camponeses.

Essa realidade nos coloca, pelo menos, uma questão: o que é desenvolvimento territorial para essa diversidade de territórios? Por suposto, necessitamos de vários modelos. Todavia, a tendência dos governos é pensar o desenvolvimento desde a perspectiva do agronegócio, porque este é compreendido como a totalidade da qual a agricultura camponesa ou familiar faria parte. Partir dessa visão é começar perdendo e terminar derrotado. O desenvolvimento territorial e a reforma agrária devem estar contidos no conjunto de interesses dos diferentes tipos de camponeses e, no que se refere à reforma agrária, pensar os projetos de assentamentos como territórios. Um princípio importante é pensar o desenvolvimento territorial como uma totalidade, em que se desenvolvem todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica, não necessariamente nessa ordem,

mas como um conjunto indissociável. Desenvolvimento e território são conceitos multidimensionais. Nesse sentido, a reforma agrária é um projeto de desenvolvimento territorial. E ao mesmo tempo, a reforma agrária é uma questão nacional.

Observando a Tabela 1 – compreendemos o controle territorial do agronegócio e do campesinato. A grosso modo, relacionando a Tabela 2 e a Tabela 3, podemos analisar que o conjunto dos territórios camponeses seria de 123 milhões de hectares e os assentamentos corresponderiam a 56% da área. Essa análise enfatiza a importância da luta pela terra e da reforma agrária, da criação e recriação do campesinato. Isso explica, em parte, porque a Educação do Campo nasceu das experiências de reforma agrária e se interagiu com outras experiências camponesas. Para uma leitura espacial da participação dos assentamentos nos municípios brasileiros, observemos o mapa da geografia dos assentamentos rurais.

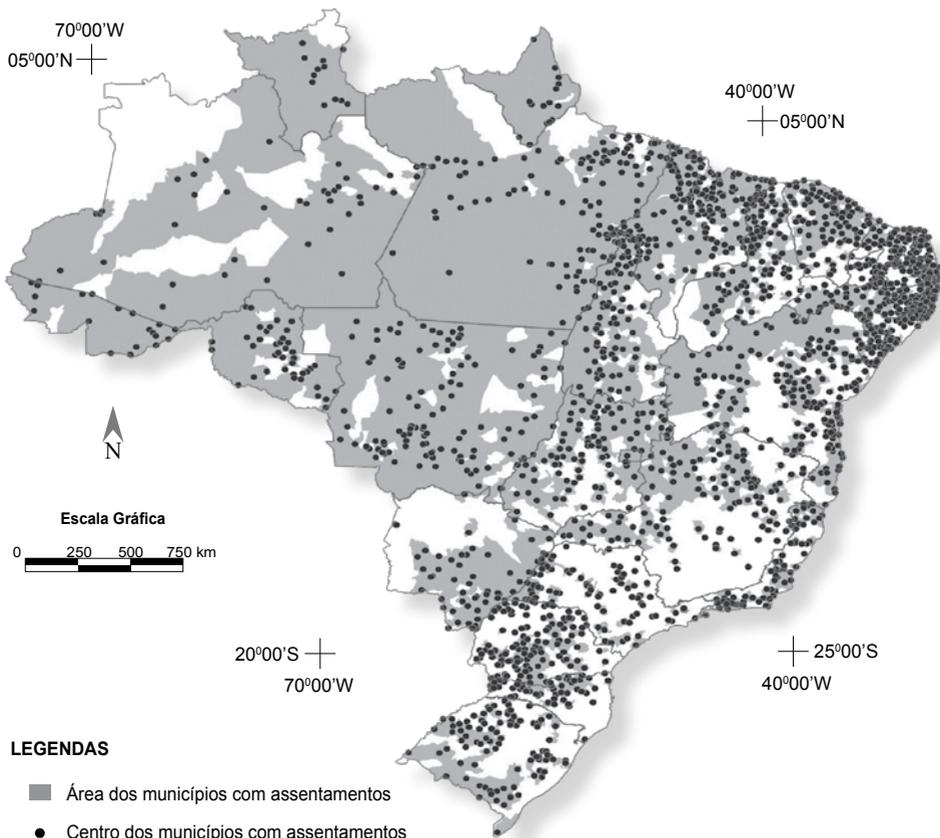
TABELA 3 – BRASIL: número de assentamentos rurais – 1969-2006

Região/UF	Assentamentos	%	Famílias	%	Área	%
NORTE	1.718	21,12	446.429	44,36	49.394.347	71,57
AC	133	1,63	33.028	3,28	4.998.759	7,24
AM	88	1,08	40.764	4,05	18.578.966	26,92
AP	40	0,49	12.097	1,20	2.453.429	3,55
PA	906	11,14	243.731	24,22	15.191.280	22,01
RO	151	1,86	60.628	6,02	2.821.364	4,09
RR	53	0,65	32.445	3,22	4.072.820	5,90
TO	347	4,26	23.736	2,36	1.277.729	1,85
NORDESTE	3.709	45,59	323.865	32,18	9.796.105	14,19
AL	106	1,30	8.956	0,89	75.102	0,11
BA	627	7,71	49.673	4,94	1.639.577	2,38
CE	385	4,73	23.791	2,36	834.633	1,21
MA	949	11,66	131.875	13,10	4.627.727	6,71
PB	256	3,15	14.544	1,45	253.326	0,37
PE	482	5,92	30.218	3,00	432.590	0,63
PI	463	5,69	34.648	3,44	1.279.932	1,85
RN	287	3,53	21.189	2,11	520.926	0,75
SE	154	1,89	8.971	0,89	132.292	0,19

Região/UF	Assentamentos	%	Famílias	%	Área	%
CENTRO-OESTE	1.101	13,53	144.438	14,35	7.562.298	10,96
DF	6	0,07	451	0,04	6.387	0,01
GO	355	4,36	22.533	2,24	878.695	1,27
MS	166	2,04	27.616	2,74	678.038	0,98
MT	574	7,06	93.838	9,33	5.999.178	8,69
SUDESTE	746	9,17	48.543	4,82	1.390.611	2,01
ES	88	1,08	4.168	0,41	41.987	0,06
MG	328	4,03	21.116	2,10	910.946	1,32
RJ	85	1,04	7.412	0,74	88.647	0,13
SP	245	3,01	15.847	1,57	349.031	0,51
SUL	862	10,59	43.023	4,28	872.007	1,26
PR	370	4,55	23.030	2,29	472.590	0,68
RS	349	4,29	14.337	1,42	305.822	0,44
SC	143	1,76	5.656	0,56	93.595	0,14
BRASIL	8.136	100,00	1.006.298	100,00	69.015.368	100,00

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados de Luta pela Terra, 2007.
Disponível no site: www.fct.unesp.br/dgeo/nera

Mapa - Brasil - Geografia dos Assentamentos Rurais - 1969-2006 Municípios com Assentamentos



DATALUTA - Banco de Dados da Luta Pela Terra

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
www.prudente.unesp.br/dgeo/nera

Coordenação: Bernardo Maçano Fernandes

Cartografia: Eduardo Paulon Girardi

Software de Cartomática: Philcarto

Base Cartográfica: Philippe Waniez

Fonte de Dados: INCRA e ANOTER

Apoio: CNPq, FAPESP, FAPEMIG, PROEX/UNESP e PROEX/UFG

Presidente Prudente, novembro de 2007

Considerações finais

Neste texto, procuramos mostrar que as relações sociais distintas produzem territórios diferentes. Analisamos as relações camponesas e capitalistas na formação de diversos e divergentes territórios e uma leitura da disputa territorial em escala nacional. Nesse sentido, colocamos a questão: qual é o campo da Educação do Campo? Como são territórios distintos, necessitam de projetos diferentes de educação. Isso significa construir métodos, teorias e metodologias próprias. Esse processo de construção do conhecimento é também um processo de construção de identidades. Afirmamos que o território camponês é diferente e divergente do território do agronegócio. Enfatizamos também que o processo de disputa territorial é desigual.

Pela própria lógica do capital, por sua reprodução ampliada, a territorialização é um processo geográfico infinito para o capital. Isso significa que o capital tem a expansão territorial como condição essencial de sua existência. O capital não se reproduz se não for de forma ampliada. O fim da territorialização do capital é o começo do fim das relações capitalistas. Por isso, é que a existência do capital está relacionada com a destruição efetiva do território camponês. Esse é um dos espaços por onde o capital se territorializa. Todavia, pela lógica da contradição do capital em produzir também relações não-capitalistas, o capital também recria o campesinato, se bem que nas últimas décadas, como demonstramos neste artigo, é a luta pela terra quem mais tem contribuído para a criação e a recriação do campesinato.

Por causa desses processos, que temos que pensar uma Educação do Campo para o campo camponês. O agronegócio está, ao mesmo tempo, avançando e agonizando. Seu modelo de desenvolvimento com base na grande escala, no envenenamento dos territórios, na produção de alimentos conservados e ruins para serem vendidos em todo o mundo tem se tornado uma opção para a vida moderna. Mas, a vida moderna também está fazendo outra opção, que é por alimentos saudáveis. E alimentos saudáveis são alimentos produzidos sem vene-

no, em pequena escala e vendidos em mercados locais e regionais. É desse campo que o camponês participa. É desse campo que estamos falando, quando pensamos em uma Educação do Campo.

Embora o agronegócio esteja se apropriando do termo Educação do Campo, ele jamais vai se apropriar do conceito, porque esse campo está definido por relações sociais não-capitalistas. São relações sociais camponesas, familiares, que estão retomando os rumos do desenvolvimento territorial rural, o rumo da vida digna no campo e na cidade. E para esta vida, é preciso um projeto de educação, de Educação do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão*. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BARTRA, Armando. *Marginales, polifónicos, transhumantes: los campesinos del milenio*. In FERNANDES, Bernardo Mançano, MARQUES, Marta Inez Medeiros, SUZUKI, Julio (Orgs.). *Geografía Agrária; teoría e poder*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 85-103.
- BURBACH, Roger. FLYNN, Patrícia. *Agribusiness in the Americas*. New York; London: Monthly Review Press; North American Congress on Latin American, 1980.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 36/2001*, da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.
- DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária, 2007.
- DAVIS, John, H. GOLDBERG, Ray, A. *A concept of agribusiness*. Boston: Harvard University Press, 1957. 143 p.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. In: BUAINAIN, Antonio Márcio. (Org.). *Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2007.
- KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. São Paulo: Nova Cultural, (1899) 1986.
- LÊNIN, Vladimir. Ilitch. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Nova Cultural, (1899) 1985.
- MENDRAS, Henri. *La fin des paysans: suivi d'une reflexion sur la fin des paysans vingt ans après*. Paris: Actes Sud, 1984.

- MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge R. 2006. *Desenvolvimento em (des) construção. Narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural*. 2006. 438 h. Tesis (Doctorado en Geografía) — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil*. In: Revista Terra Livre nº 21, p.113-156. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.
- SAQUET, Marcos Aurelio. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SOUZA, Cláudia Moraes de. *Discursos Intolerantes: O Lugar da Política na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto*. Disponível no site: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/>. Acesso em 22-07-06.

Sobre Educação do Campo

Roseli Salete Caldart ¹

*“Madrugada camponesa
faz escuro (já nem tanto)/ vale a pena trabalhar.
Faz escuro, mas en canto/ porque a manhã vai chegar.”*

Thiago de Mello (1962)

Introdução

Este texto foi preparado como roteiro de exposição para o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007². Seu objetivo principal é chamar a atenção para algumas questões que deveríamos considerar no balanço projetivo do Pronera proposto para este Seminário e, mais amplamente, nas reflexões sobre os desafios da trajetória da Educação do Campo.

¹ Do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Mesa sobre Educação do Campo compartilhada com o Professor Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na manhã do dia 3 de outubro de 2007.

Em abril de 2003, no I Seminário do Pronera, refletíamos sobre a participação deste Programa, que desde seu início foi projetado, especialmente pelos movimentos sociais que por ele lutaram, como um exercício de construção coletiva de política pública, na constituição prática e teórica da Educação do Campo. Hoje, em outubro de 2007, às vésperas do Pronera completar 10 anos de existência, nos parece que temos ainda mais elementos para afirmar que “*o Pronera vem ajudando a construir a Educação do Campo e a Educação do Campo já pode servir de espelho, ou de parâmetro, referência, para as práticas do Pronera*” e, portanto, para um balanço de seu percurso e uma projeção de seu futuro.

A questão de fundo parece ser: que concepção/projeto de campo o Pronera está ajudando a construir? E que concepção de educação nos orienta e estamos ajudando a afirmar por meio das práticas e da pressão por políticas públicas de educação para as áreas de reforma agrária?

Na exposição que segue consideraremos essa questão de fundo a partir de duas outras perguntas, orientadoras da abordagem específica desta mesa: o que é Educação do Campo ou qual o conceito que o percurso da Educação do Campo vem construindo; o que é educação para a Educação do Campo ou que concepção de educação a constitui/ela afirma³.

O método proposto para nosso diálogo é o de identificar nas perguntas alguns dos termos do debate que está posto, pensando nas tensões e contradições que podem ser apreendidas do movimento da realidade atual da Educação do Campo. Ao final, procuraremos destacar algumas questões sobre o papel específico do Pronera em relação à Educação do Campo.

³ Combinadas com a pergunta já antiga em nosso debate, aqui focalizada na exposição do Professor Bernardo: “qual é o campo da Educação do Campo” ou que concepção de campo/de projeto de campo a constitui/ela afirma.

O que é Educação do Campo?

A pergunta indica que já é possível abordar a questão da Educação do Campo no plano da discussão conceitual. Quer dizer, há um acúmulo de práticas, relações e embates⁴ que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere. Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a idéia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Mas, uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base con-

⁴ Geralmente os conceitos se constituem pela necessidade de um contraponto: para tentar dizer primeiro o que aquele fenômeno da realidade não é: a Educação do Campo não é Educação Rural, por exemplo.

creta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo.

Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo.

Já é possível identificar muitas questões importantes na discussão conceitual da Educação do Campo. Nesta exposição, vamos pontuar três que nos parecem merecer destaque porque sinalizam tensões que podem nos revelar contradições importantes.

Primeira: A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo.

Mas, à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de descolar esses termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito.

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a

origem. Por outro lado, 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 primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranqüilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “idéia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por

direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Em cada um dos termos, pois, os três se manifestam: se pensamos desde a política pública, por exemplo, na disputa de forma e conteúdo está a disputa de projeto de campo e de concepção de educação. E está em disputa o protagonismo na própria construção desta política: é bom lembrar que na história do Brasil os camponeses nunca antes tinham sequer disputado esse protagonismo. As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo.

Segunda: A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública,

de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada.

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo.

A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas⁵.

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.

⁵ Contraditoriamente, o peso econômico da agricultura, à medida que vem pelo pólo do capital e não do trabalho, não repercute em políticas que considerem ou sejam formuladas desde as necessidades da população que vive e trabalha no campo, exatamente porque as classes dominantes do campo, cada vez menos originárias do campo, não precisam de políticas específicas, a não ser daquelas que ampliem suas possibilidades de negócio.

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias.

Mas tem aparecido outra tensão no debate dos últimos anos: se alguns negam ou fazem a crítica da Educação do Campo porque ela trata de uma particularidade, outros a estão criticando porque ela não dá conta de todas as particularidades presentes na realidade dos trabalhadores do campo hoje e, então, seria preciso um esforço de pensar a educação desde cada uma delas: pensar na educação dos camponeses, na educação dos assalariados do campo, na educação dos povos da floresta, na educação dos quilombolas...

Uma reflexão de WALLERSTEIN (2002) – que não diz respeito a esse nosso tema específico – nos ajuda a precisar a perspectiva de origem da Educação do Campo: não devemos nem aceitar universalismos imperiais (ou imperialistas) nem glorificar ou absolutizar particularismos cada vez menores, e ainda pior, para ficar neles⁶. Ambas as posições nos desviam do caminho da transformação social e da emancipação humana.

E há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

⁶ WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo*. Em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002, pág. 220.

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio *modo de vida em sociedade* que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu.

Terceira: O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*.

A contradição a ser enfrentada aqui: nem sempre são os mesmos sujeitos que se juntam, se articulam, se identificam nos três momentos. E a própria compreensão de cada momento pode ser diferente: a denúncia é contra quem? O projeto quer mudar até onde? E às vezes, nas ações concretas é difícil distinguir o que efetivamente projeta futuro e o que são concessões que podem matá-lo.

Mas tenhamos presente que na correlação atual de forças da sociedade na qual isso tudo acontece, manter a contradição instalada é ainda a nossa luta maior; se ela for superada o mais provável é que isso signifique nossa derrota, talvez nossa morte.

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os ‘pobres do campo’ e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital”. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura de negócio. É disso também que se trata na questão da agroecologia vinculada à justiça social e à soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos.

O que é educação para a Educação do Campo?

Ou, formulando a pergunta de outra forma: qual a concepção de educação que a constitui ou que emerge/é exigida pela materialidade de origem e pelo movimento atual da realidade a que a Educação do Campo se refere?

Destaque-se que não se trata de discutir “filiação teórica”, ou que autores “seguimos”. A questão é mais profunda, e diz respeito à relação

entre teoria e prática; diz respeito ao necessário movimento da *práxis*. A questão e o momento exigem que pensemos em perspectiva: a Educação do Campo na relação com a educação, ou com o debate/prática da educação contemporânea. No fundo parece que está na hora de se perguntar: o que significa a emergência da Educação do Campo no contexto atual da educação contemporânea, e especialmente no Brasil? Ou de maneira mais direta: até que ponto a Educação do Campo representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica? Questões que passam pela reflexão sobre que interrogações a Educação do Campo traz às políticas educacionais e às teorias pedagógicas presentes em nosso tempo. E também sobre qual o lugar da Educação do Campo no projeto educativo dos movimentos sociais protagonistas das lutas que lhe deram origem.

Nesta mesa e para a discussão deste Seminário, gostaria de destacar alguns pontos desta reflexão, no mesmo critério de que estão a indicar tensões ou já contradições importantes, de cujo movimento depende exatamente a concepção de educação a ser afirmada pela Educação do Campo no embate com a visão liberal, nosso parâmetro necessário de análise.

Primeiro: Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integramos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho.

De um lado, esta concepção nos aproxima/nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é dessa tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é

possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a *práxis* social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano.

Mas, de outro lado, é também da visão liberal o pensar a relação entre educação e trabalho, e, mais ainda, a relação entre educação e “modelo de desenvolvimento”, consolidada historicamente como subordinação da educação às exigências de uma forma histórica de relações de trabalho, a um determinado modelo de desenvolvimento social ou, mais estritamente, aos interesses do mercado capitalista do trabalho. Uma relação que é explicitada, ou nem tanto, de acordo com os interesses do capital em cada momento histórico.

O que queremos chamar a atenção, pois, é que a premissa do vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, essencial à concepção da Educação do Campo, pode também nos fazer cair na armadilha da visão liberal de educação. A chamada “educação rural” já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio.

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhores” que sejam), a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa

perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

A materialidade de origem da Educação do Campo, e o percurso dos debates e das reflexões teóricas que temos produzido nesta década, pende a Educação do Campo para o primeiro pólo desta contradição (primeiro no nosso enunciado, na prática o que não é hegemônico), mas o contexto da disputa atual pode facilmente dar a vitória ao segundo, porque é ele que está “no leito”, a favor da maré liberal. Os próprios movimentos sociais, responsáveis na história recente por tensionar e exigir uma visão alargada de educação, tendem às vezes, nas suas práticas educacionais concretas, a pensar a educação no viés de instrumentalização (seja política ou técnica), movidos talvez pelas circunstâncias objetivas ou pela necessidade de garantir conquistas imediatas, de sobreviver, afinal...⁷

Segundo: As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, ou nos processos de escolarização, mas sua materialidade de origem e seus vínculos com uma teoria pedagógica emancipatória tensionam essa centralidade e a própria concepção de escola que dela decorre.

Há razões objetivas, históricas, para esta focalização na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão escolacentrista, que é justamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação. Ocorre que essa concepção mata a Educação do Campo. É contradição a ela exatamente pelo que explicamos antes: a especificidade originária da Educação do Campo não está numa visão ou num projeto de escola.

⁷ Essa discussão pode ser uma referência importante para um balanço político-pedagógico das iniciativas educacionais apoiadas/realizadas pelo Pronera.

De um lado, então, ao focar a escola a Educação do Campo pode ajudar/tem ajudado a alargar o olhar sobre ela, tratando-a não em si mesma, mas em perspectiva. Mas, de outro lado, pode virar refém do escolacentrismo, o que tem sido uma tendência de algumas práticas e debates atuais.

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo, enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. E o processo educativo garantido pela escola nunca foi somente baseado no ensino.⁸

É preciso não perder de vista (e esta é uma reflexão que certamente requer um aprofundamento teórico bem maior do que é possível fazer nos limites desta exposição) que a escola tem uma forma institucional

⁸ Como nos ajuda a refletir István Mészáros: “...a questão crucial para qualquer sociedade estabelecida é a reprodução bem-sucedida de (...) indivíduos cujos ‘fins próprios’ não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a ‘educação formal’ não é mais do que um pequeno segmento dele. (...) Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos ‘contribuem para manter uma concepção do mundo’ e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo”. (*A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006).

e uma lógica de trabalhar com a educação que foi construída socialmente e que traz entranhados os mesmos condicionantes históricos das relações sociais que o projeto da Educação do Campo se coloca como desafio transformar, entre os quais o da antinomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo. Por isso, e muito mais do que pelos conteúdos de ensino que trabalha, é que os processos de escolarização, deixados por conta da lógica dominante, podem representar um entrave em vez de um avanço nos processos de transformação. Por isso, um projeto de educação emancipatória precisa tensionar a “lógica escolar” assumida pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola.⁹

Do ponto de vista da teoria pedagógica (que ainda não pode ser o mesmo da política pública), descentrar-se da escola é condição para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola¹⁰.

⁹ Esse, diga-se de passagem, é um dos grandes desafios pedagógicos dos movimentos sociais de perspectiva emancipatória que incluem a educação escolar entre suas tarefas e lutas.

¹⁰ Um detalhe que pode ser significativo para nossa reflexão aqui: se prestarmos atenção na arte que ficou como símbolo da Educação do Campo desde a I Conferência Nacional de 1998, e que foi produzida exatamente para expressar na linguagem do desenho aquelas discussões de origem, perceberemos que a escola está ali, mas escancaradamente aberta e combinada aos processos formativos da prática social (luta social, trabalho, cultura...). Ou seja, o artista apreendeu e deu materialidade simbólica a essa tensão de que hoje tratamos.

Esta é a centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo que deve ser mantida. Se o pólo escolacentrista for vitorioso, especialmente na visão de educação dos próprios sujeitos do campo, não há como pensar/fazer uma escola na perspectiva da Educação do Campo.

A Educação do Campo não precisa tirar o foco da escola para não ser escolacentrista. Se tirar, pelo menos no momento histórico atual, pode perder um dos seus sentidos de luta social originária. Basta que a escola seja tratada em perspectiva, inclusive na sua dimensão de política pública. A realidade atual do campo brasileiro até facilita esse olhar de totalidade, ainda que pelas suas circunstâncias trágicas.

Terceiro: Relacionado ao ponto anterior, mas não só: a Educação do Campo tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo (do País).

De um lado, pelos sujeitos que a Educação do Campo coloca em cena e pelas questões de sua realidade, isso pode trazer interrogações importantes sobre a que conhecimentos ter acesso, produzidos por quem e a serviço de que interesses, retomando o tenso e necessário vínculo entre conhecimento, ética e política. Se for fiel aos movimentos sociais de sua constituição, a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando, pois, algumas concepções dominantes. É o que já acontece em muitas de nossas práticas, reflexões, debates.

Mas, de outro lado, novamente, podemos cair na armadilha liberal e ficar reféns de uma determinada visão de conhecimento, e talvez reféns hoje do chamado cognitivismo e da (falsa) centralidade da instrução nas práticas educacionais, e especialmente na escola. E ficar

subordinados ainda ao mito da ciência ou de uma visão de ciência absoluta, que tudo explica e tudo resolve. Isso também já acontece significativamente entre nós.

Há uma tendência neste início de século (que vem já do final do século XX) de recolocar no centro do debate pedagógico a questão da instrução tirando a centralidade do trabalho, da atividade, da *práxis*, justamente o legado da modernidade capitalista, seja na sua afirmação (ativismo) seja na sua crítica (marxismo). Da boa instrução, muitas vezes entendida como mero acúmulo de informações, dependeria a formação necessária para enfrentar a sociedade complexa, a “sociedade do conhecimento”. Trata-se de uma espécie de retorno à perspectiva iluminista, mas tendo a instrução abordada em um viés cada vez mais cognitivista, mentalista, como se a lógica do “aprender a aprender” fosse toda a explicação ou totalizasse a compreensão do processo educativo. E como se não houvesse mais interesses de classe envolvidos na produção do conhecimento e nem a disputa pelo que se considera um conhecimento socialmente legítimo. Ou seja, a subordinação de projetos educacionais aos interesses da reprodução das relações capitalistas é disfarçada de uma forma sofisticadamente asséptica, despolitizada.

A instrução é um direito universal. O conhecimento é direito e é necessário. Mas, é falsa essa centralidade quando ele é entendido nesses termos, como descolado de outras dimensões de um processo formativo; quando se separa conhecimento de valores e de interesses sociais. O projeto educacional/cultural que sustenta o capitalismo não é colocado em discussão nos espaços educacionais, como a escola, por exemplo, porque se convence aos professores de que só importa discutir os métodos de instrução ou de ensino, ou as formas de apropriação de conhecimentos supostamente neutros, produzidos fora da história e para além de parâmetros sociais, éticos, humanos. Isso é politicamente e humanamente muito perverso.

Esse é então um fio de navalha e por isso um debate muito importante

para os educadores e educadoras do campo. A Educação do Campo tem recebido críticas por tentar afirmar na escola diferentes dimensões formativas, o que poderia secundarizar a questão do conhecimento e então fragilizar politicamente a classe trabalhadora do campo.

O que temos a dizer sobre essas críticas? A que conhecimento essas críticas se referem e de que modo de conhecer se trata? Qual o lugar da instrução na concepção de educação da Educação do Campo? Que instrução forma? Emancipa? É só uma questão de conteúdo ou é também de método? Que nuances entre nossa preocupação com método de pensamento/capacidade de analisar a realidade e a reflexão ou reação cognitivista do “aprender a aprender”?

Infelizmente, não será possível desdobrar essas reflexões todas nos limites da presente exposição. Mas pelo menos gostaria de chamar a atenção sobre sua importância no debate da nossa concepção de educação.

Quarto: A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica.

Mas também aqui há uma contradição a ser enfrentada. A concepção de pluralismo que predomina hoje na sociedade é a de viés liberal que vê na diversidade a derrota da perspectiva de totalidade (na construção de um projeto social) e de unidade da classe trabalhadora. Respeito à diversidade que leva então à dispersão social, ao relativismo político e ao conseqüente enfraquecimento dos sujeitos coletivos.

O desafio colocado à Educação do Campo, como a toda perspectiva de educação emancipatória hoje, é o de revalorização ou de construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas. Pluralismo que no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações.

Essa é outra das questões que não conseguiremos aprofundar aqui, mas que enunciamos como parte da agenda das reflexões necessárias para o debate da Educação do Campo.

O Pronera e a Educação do Campo

Para finalizar esta exposição retornando ao foco deste Seminário: o Pronera tem práticas e se projeta como política que afirma determina a concepção de educação, de Educação do Campo. Os sujeitos que o constituem estruturalmente o colocam como guardião das concepções originárias da Educação do Campo. E, pela sua natureza, esse papel tem a ver com alguns *desafios práticos projetivos*, diante dos quais deverá tomar posição prática/política/teórica.

Há algumas questões hoje em debate que exigem uma posição urgente do Pronera quando se prepara para entrar nas comemorações de seus 10 anos. Destaco quatro para nosso debate neste Seminário:

- **Formação de Educadores.** O Pronera mostrou na prática que é possível pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não seja a educação a distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se têm multiplicado em nosso País. Não teríamos chegado à Licenciatura em Educação do Campo – proposição feita pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006 –, formato e concepção de curso) se não tivéssemos realizado as turmas especiais de Pedagogia da Terra. Agora, o papel do Pronera é tomar posição diante dessa forma construída. Abstrair de suas experiências para proposições na dimensão da política pública e da reflexão pedagógica.
- **Educação Profissional.** O Pronera pelas suas práticas tem ajudado a desnudar a realidade da ausência de uma educação profissional pensada desde a ótica da agricultura camponesa, ou mais amplamente desde a ótica do trabalho do campo. Precisa agora ajudar na formulação do que poderíamos chamar de uma Educação Profis-

sional do Campo. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio). Do ponto de vista da política pública, trata-se de responder ao desafio de atender o interior do País, particularmente aquele abandonado pelo público, e fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios¹¹.

- **Democratização do acesso à educação superior.** As reações de alguns setores da sociedade diante das iniciativas dos convênios do Pronera com as universidades são elitistas, preconceituosas. É preciso uma posição estrutural/estruturante para afirmação e ampliação dessa política, diferenciando-a de outras em curso (como a das cotas, por exemplo), mas situando-as no mesmo contexto histórico.
- **Escolas públicas de educação básica no (e do) campo versus transporte escolar versus ausência da oferta/fechamento de turmas e de escolas no campo, mas também em muitas cidades.** Essa é uma questão estruturante de política pública de educação, de Educação do Campo. O Pronera precisa de posição e de ações mais incisivas sobre como garantir escolas públicas nas áreas de reforma agrária até mesmo para fortalecer/justificar suas iniciativas em relação às dimensões anteriores.

¹¹ Uma reflexão sobre o desafio da Educação Profissional do Campo pode ser encontrada no documento “*Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?*”, do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul realizado pelo Iterra em maio de 2007 a partir da experiência dos cursos técnicos apoiados pelo Pronera (O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. Cadernos do Iterra nº 13, setembro de 2007).

Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa¹

Fernando Michelotti²

A atualização do debate sobre os paradigmas da educação e desenvolvimento na perspectiva da Educação do Campo foi um dos objetivos do III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Para tanto, fez-se uma reflexão a partir dos elementos que compõem a tríade: Produção – Cidadania – Pesquisa. É preciso registrar que esses elementos não são novos no debate, estando presentes tanto na elaboração conceitual, como nas experiências e projetos que foram realizados ao longo dos últimos 10 anos. Neste texto, pretende-se retomá-los argumentando que, vistos de maneira indissociável, eles representam uma das prioridades colocadas para a Educação do Campo e, em especial para o Pronera nos próximos anos.

¹ Uma primeira versão deste texto foi elaborada como subsídio ao III Seminário Nacional do Pronera (Luiziânia, outubro de 2007). A versão atual foi reelaborada procurando incorporar elementos dos debates ocorridos nesse evento.

² Agrônomo, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento. Professor do Curso de Agronomia da Universidade federal do Pará (UFPA) – Campus de Marabá.

Ao se propor uma reflexão da Educação do Campo a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa, procura-se reforçar e, ao mesmo tempo, evidenciar certas intencionalidades presentes na perspectiva mais geral da discussão conceitual apresentada pela Roseli Caldart neste Seminário, a de que a materialidade de origem da Educação do Campo exige que ela seja pensada na tríade: Campo – Política Pública – Educação. Nessa direção, procurar-se-á evidenciar neste texto que no conceito de campo deve estar presente a disputa por um certo projeto de desenvolvimento do campo, que tem na produção camponesa sua centralidade; que no conceito de política pública deve estar presente, em sua dimensão mais ampla, a garantia e materialização da cidadania plena; que no conceito de educação, deve estar presente a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento, e não sua mera transmissão.

Ao trazer a tríade Produção – Cidadania – Pesquisa para a reflexão, este texto faz um duplo recorte: da discussão conceitual, ao evidenciar certos elementos presentes na materialidade de origem da Educação do Campo; das suas prioridades, ao focar na necessidade de uma educação profissional do campo, que fortaleça a construção de um projeto de desenvolvimento centrado na produção camponesa.

Sobre essa vinculação entre projeto de educação e projeto de campo, a exposição de Roseli Caldart trouxe um alerta para o risco de se cair na armadilha da ‘visão liberal’: a educação como uma instrumentalização a serviço das demandas de um projeto de desenvolvimento. Levando-se em consideração o histórico reducionista-tecnicista da educação profissionalizante no Brasil, esses riscos tornam-se ampliados, exigindo um cuidado adicional na formulação de um projeto de expansão da educação profissionalizante do campo. Por isso, é essencial se pensar os elementos apresentados como uma tríade indissociável, reduzindo-se os riscos de fragmentação e redução.

Sem perder-se de vista os riscos, esse desafio deve ser enfrentado pelo movimento por uma Educação do Campo, em geral, e pelo Pronera de modo especial, nos próximos anos. Três grupos de questões justi-

ficam esse argumento: (i) a forte ofensiva do agronegócio, que coloca em risco diversas conquistas históricas da reforma agrária e exige uma resposta dos sujeitos do campo em várias dimensões, inclusive na da produção; (ii) a importância que a reprodução familiar representa para a identidade e a reexistência do campesinato a essa ofensiva e a sua superação; (iii) o crescimento nos últimos anos do envolvimento de escolas e universidades de ciências agrárias na Educação do Campo, constituindo-se como oportunidades novas, porém complexas.

A tríade indissociável Produção – Cidadania – Pesquisa

Conceitualmente, enquanto na produção capitalista predominam as relações assalariadas e a separação entre o comando e a execução da produção, o traço diferenciador da produção camponesa é a predominância do trabalho e da gestão familiar. Isso significa que não há a separação entre aqueles que trabalham, os que se beneficiam do resultado desse trabalho e os que decidem sobre a alocação do trabalho, ou seja, que organizam a produção, constituindo assim uma unidade indissociável entre a esfera da produção e do consumo (COSTA, 2000, p. 114-118).

Partindo desse conceito, procura-se sublinhar as diferenças entre a produção camponesa e a produção capitalista, do ponto de vista das suas relações sociais, com conseqüências nas suas relações com a natureza. Ao mesmo tempo, objetiva-se enfatizar a unidade estrutural entre as diferentes expressões do campesinato, negando certas diferenciações recentes como “populações tradicionais” em oposição à “camponeses” que leva a uma polarização entre “desenvolvimento da floresta” e “desenvolvimento do campo”, ou ainda, de “educação da floresta” e “Educação do Campo”.

Na perspectiva adotada neste trabalho, reafirma-se uma identidade comum entre camponeses proprietários de terras, posseiros, pescadores artesanais, lavradores, diversas categorias de extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas camponeizados, entre outros, dada pela sua ‘racionalidade camponesa’ (CARVALHO, 2005, p. 19).

Reconhece-se a imensa heterogeneidade social, regional, histórica do campesinato, sem negar sua unidade coletiva, fundamental para a construção das bases de um projeto de desenvolvimento ‘camponês’.

A perspectiva de análise aqui apresentada, portanto, está nas diferenças entre a produção camponesa e a capitalista e suas conseqüências para o desenvolvimento. Uma dessas diferenças marcantes está na trajetória da relação da sociedade com a natureza. A trajetória da agricultura capitalista baseou-se na utilização de técnicas agrícolas simplificadoras da natureza, levando à monocultura, ou seja, a especialização em certas culturas “*com perda progressiva da perspectiva de reprodução ecológica de longo prazo*” (ROMEIRO, 1998, p. 186). Essa simplificação implicou numa artificialização da natureza e só pôde se manter com o uso crescente de insumos industriais.

O campesinato, tanto pela prioridade dada à reprodução familiar, que apóia-se em parte no autoconsumo e na soberania alimentar, como pela necessidade de organizar a produção de maneira a distribuir a força de trabalho familiar por diferentes atividades ao longo do ano, apresenta uma tendência à produção diversificada. Isso tem efeitos na própria paisagem que é produzida. Enquanto a paisagem do território do capital é homogênea, a paisagem do território camponês é heterogênea, diversificada (FERNANDES, 2006, p. 29).

A busca do campesinato pela realização da sua existência, ou seja, a prioridade à reprodução social da família, ao contrário da busca do capital pela produção e acumulação de mercadorias leva o campesinato a organizar seu território buscando o desenvolvimento de todas as dimensões territoriais (FERNANDES, 2006, p. 29). Conseqüentemente, a luta dos camponeses não fica restrita a um único aspecto, mas se pauta pelo conjunto de elementos que compõem a melhoria das condições de vida.

HEREDIA et al. (2006, p. 49), sintetizando reflexões de uma pesquisa feita em diversos assentamentos de reforma agrária no Brasil, mostra que além das questões relativas à melhoria da produção e da

renda, a conquista do assentamento tem se constituído num ponto de partida de outras demandas, como a melhor capacidade de consumo de alimentos e de bens duráveis, melhorias na habitação e em outras infra-estruturas e no acesso a serviços públicos, como educação, transporte e saúde. A luta pela terra, portanto, está associada à luta por reconhecimento político em busca de uma cidadania historicamente negada ao campo, em suas múltiplas dimensões.

Este III Seminário do Pronera trouxe à reflexão, a partir das contribuições de Mônica Molina e de Clarice Duarte, que uma das dimensões da cidadania é o acesso aos direitos humanos. E que esses direitos não podem ser hierarquizados, pois todos são fundamentais, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais. Cidadania é ter acesso a todos eles.

No entanto, esse reconhecimento dos direitos em seu conjunto não cria, necessariamente, a sua implementação. Por isso, sua garantia tem sido objeto das lutas sociais pressionando o Estado. Cabe a este, por meio das políticas públicas, garantir a materialização desses direitos. Por isso, a luta dos sujeitos do campo por políticas públicas deve ser percebida nessa dimensão ampla, embora as diferentes políticas possam tratar de questões pontuais. A conquista de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo deve ser a materialização do reconhecimento de sua cidadania plena.

Contraditoriamente, muitas vezes o acesso às políticas públicas pode significar uma conquista meramente formal, que não materializa de fato uma conquista de direitos. Como exemplo, toma-se as políticas públicas voltadas para o apoio à produção, como o crédito e a assistência técnica, conquistadas pelos camponeses. Em muitos casos, estas não têm significado avanços na construção de um projeto de desenvolvimento camponês. Ao contrário, na maior parte das vezes, as políticas de crédito e assistência técnica têm se configurado como forças indutoras de uma matriz científico-técnica baseada na racionalidade industrialista do capital e contrária à racionalidade camponesa³, que pode levar à inviabilidade da sua reprodução social e à destruição

do meio ambiente. Portanto, são políticas públicas que, no seu conteúdo levam a uma perda do direito à terra e ao meio-ambiente.

A experiência do movimento pela Educação do Campo mostra a importância de se vincular a luta pelas políticas públicas de educação à luta por uma educação dos e não para os sujeitos do campo, negando os ‘pacotes’ ou ‘modelos’ que ignoram ou subordinam as pessoas que vivem no campo. Dessa forma, luta-se pela garantia das políticas públicas da Educação do Campo, para com isso garantir sua ampliação, mas desde que estas sejam construídas pelos próprios sujeitos do campo, reconhecendo sua autonomia e sua capacidade de construção de um projeto educativo próprio (CALDART, 2002).

A luta pelas políticas públicas de apoio à produção camponesa, da mesma maneira, não podem perder de vista esses princípios da Educação do Campo, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua formulação e aplicação, a partir de sua identidade e de sua autonomia. Isso não deve ser confundido com uma ‘volta ao passado da agricultura’, mas como a reconstrução da trajetória da agricultura em direção a um futuro de maior sustentabilidade e equidade.

ROMEIRO (1998, p. 15-16) traz uma definição de agricultura sustentável, como sendo aquela que: (i) identifica uma racionalidade nas práticas agrícolas tradicionais, empiricamente desenvolvidas e voltadas para a valorização dos recursos naturais existentes no próprio espaço agrícola ; (ii) propõe um retorno a essa racionalidade interrompida pelo avanço do industrialismo e da artificialização do espaço agrícola, porém utilizando o que há de mais avançado em termos de conhecimento científico e tecnológico, que o autor denomina de

³ Aqui, cito dois autores como referência: COSTA (2000a) e CARVALHO (2006). Embora ambos concordem com o problema da matriz técnico-científica associada ao crédito-Ater, COSTA (2000a) analisa esses problemas como bases para possíveis correções, valorizando os aspectos positivos do crédito. CARVALHO (2006), ao contrário, evidencia que além da matriz técnico-científica ser capital-intensiva, ampliando a subordinação do campesinato à indústria, ele também age no sentido de uma mercantilização e financeirização, restringindo sua autonomia frente ao capital mercantil e financeiro.

‘manejo inteligente das forças da natureza’ criando sistemas com mais alto ‘valor adicionado biológico’. Essa definição nos alerta para a importância da pesquisa agropecuária, voltada para essa nova trajetória.

Desafios para a Educação do Campo a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa

Em síntese, os argumentos apresentados enfatizam as relações entre a produção camponesa como base para um projeto de desenvolvimento camponês que resgate sua cidadania plena, historicamente negada, e que o coloque como sujeito protagonista de sua construção a partir de sua capacidade de organização, de luta e de produção dos conhecimentos necessários para esse projeto.

Frente a esses princípios gerais elencados, algumas questões têm mostrado caminhos promissores na experiência acumulada pela Educação do Campo. Destaco três delas:

(i) a educação profissional do campo

Reverter a atual matriz científico-técnica de produção do campo exige um duplo esforço: do redirecionamento das pesquisas agropecuárias, que hoje se assentam prioritariamente na matriz industrialista, e do reconhecimento dos conhecimentos acumulados pelos camponeses como base da nova matriz em construção. Por isso, a criação de cursos de ciências agrárias para camponeses não deve vir na perspectiva de ‘transferência’ de um conhecimento já consolidado, mas ao contrário, na possibilidade de construção compartilhada de um novo conhecimento científico-técnico.

Os cursos de formação de cientistas agrários do campo têm aproximado os educadores-pesquisadores das escolas agrotécnicas e universidades de ciências agrárias e os camponeses, ampliando possibilidades de diálogo e redirecionamento das pesquisas, com o protagonismo dos sujeitos do campo na definição das prioridades, na condução das pesquisas e na apropriação dos resultados.

(ii) O reconhecimento da escola do campo como espaço de produção de uma matriz científico-técnica camponesa a partir da formação e experimentação agrícola

CALDART (2002) afirma que a Educação do Campo não se restringe à educação formal e à escola, embora esta tem sido um elemento marcante na luta deste movimento, pois nega o descaso com as escolas do campo e permite a construção de um projeto educativo que dialogue com a realidade mais ampla onde ela está inserida.

Por isso, é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa como parte das lutas mais gerais do campo. Isso pode se dar sob dois aspectos: (i) reafirmando a centralidade do espaço físico da escola como lugar de convergência de informações, experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva; (ii) extrapolando o espaço físico da escola, entendendo que no movimento da alternância de tempos e espaços, base da Educação do Campo, a escola está em permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, etc. onde também há produção de conhecimentos que podem fundamentar uma nova matriz produtiva.

Essa dimensão da escola do campo exige uma maior sinergia entre os projetos de escolarização e de formação técnico-profissionalizante, sobretudo no campo das ciências agrárias. Além disso, exige uma sinergia na ação dos educadores da escola e dos extensionistas, entendidos também como educadores do campo.

(iii) A relação necessária entre ciências agrárias e pedagogia na formação das educadoras e educadores do campo

A Educação do Campo reconhece como educador “*aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social ...*” (CALDART, 2002, p. 36). Por isso, há uma centralidade na formação das educadoras e edu-

cadores do campo, reafirmando sua identidade em construção e as especificidades de suas tarefas.

Por isso, tanto os cursos de formação de educadores (magistério, pedagogia e licenciaturas) voltados para a Educação do Campo, como os de formação técnico-profissionalizante em ciências agrárias precisam reconhecer que há uma dimensão pedagógica no trabalho da pesquisa agropecuária e da extensão rural, assim como há uma dimensão produtiva presente na realidade da escola do campo. Aproximar inter e/ou transdisciplinarmente essas dimensões é um desafio que está colocado para a formação das educadoras e educadores do campo.

Desse conjunto de reflexões poderiam ser apontadas algumas questões centrais para um balanço projetivo das experiências acumuladas pela Educação do Campo: (i) como a hegemonia de uma matriz científico-técnica industrialista presente nas políticas públicas de apoio à produção camponesa, sobretudo nessa fase de expansão do agronegócio, tem limitado a constituição de projetos de desenvolvimento que, em suas múltiplas dimensões, reforcem a autonomia relativa do campesinato e sua busca por cidadania? (ii) em que medida as experiências de cursos de ciências agrárias para camponeses têm avançado na transformação dessa matriz científico-técnica e no protagonismo dos sujeitos do campo nesse processo? (iii) qual tem sido o diálogo inter e/ou transdisciplinar das experiências de formação de educadores do campo, nas dimensões pedagógicas e técnico-profissionalizantes em ciências agrárias? (iv) como esse diálogo inter e/ou transdisciplinar tem se relacionado com a construção das escolas do campo? Essas questões estão colocadas, a partir do balanço político-pedagógico do acúmulo de 10 anos do Pronera, como prioridades para as reflexões e para a construção das ações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDART, R. S. (2002) *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Kolling, E.J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25 – 36 p.
- CARVALHO, H. M. de (2005) *Campesinato e a Democratização da Renda e da Riqueza no Campo*. Curitiba: mimeo.
- _____ (2006) *Ab! Jacques, Jacques...liberte-se desse encantamento milenar*. Curitiba: mimeo. 19 p.
- COSTA, F. de A. (2000) *Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável*. Belém: NAEA – UFPA. 355 p.
- _____ (2000 a) *Políticas Públicas, Camponeses e Desenvolvimento Regional Sustentável: uma avaliação das possibilidades do FNO-Especial*. In: *Campesinato e Estado na Amazônia: impactos do FNO no Pará*. Tura, L.R. & Costa, F. de A. (org.). Brasília: Brasília Jurídica / FASE. 323 – 369 p.
- FERNANDES, B. M. (2006) *Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Molina, M. C. (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 27 – 39 p.
- HEREDIA, B. ; MEDEIROS, L. ; PALMEIRA, M. ; CINTRÃO, R.; LEITE, S. P. (2006) *Assentamentos Rurais e Perspectivas de Reforma Agrária no Brasil*. In: *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Molina, M. C. (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 40 – 49 p.
- ROMEIRO, A. R. (1998) *Meio Ambiente e Dinâmica de Inovações na Agricultura*. São Paulo: Ed. Annablume / FAPESP. 277 p.

Balanco Político e Linhas de Ação do Pronera Rumo aos 10 Anos

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria N° 10/98, publicada pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. De 1998 a 2002, foi responsável pela escolarização e formação de 122.915 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados e assentadas.

De 2003 a 2006, promoveu acesso à escolarização e formação para 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1.016 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na assistência técnica, social e ambiental junto aos assentamentos de reforma agrária e agricultura familiar.

O Pronera tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Nos seus objetivos específicos, se propõe a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e/ou assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores e educadoras de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Programa; e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.

Atualmente, mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária participam dos cursos do Pronera nos diversos níveis, sendo: Educação de Jovens e Adultos: 28.574 trabalhadores/as em 23 projetos/convênios; nível médio técnico, são 2.874 trabalhadores/as em 65 projetos/convênios; e no nível superior, são 5.194 trabalhadores/as em 36 projetos/convênios, envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de Cefets, escolas família-agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação.

ELEMENTOS DO BALANÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1. Avanços e aprendizados a partir da atuação do Pronera e da Educação do Campo

1.1. Avanços e aprendizados dos parceiros

- ▶ Implementação e ampliação de parcerias entre as universidades e instituições públicas;
- ▶ Reconhecimento do Pronera como referência para a Educação do Campo em âmbito nacional e para o fortalecimento da educação pública brasileira;
- ▶ Proposição para que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) assuma o Pronera como integrante da política de reforma agrária; e garanta que o Programa seja política de reforma agrária, assim como a reforma agrária é uma política de desenvolvimento social;
- ▶ Transformação da própria relação entre as instituições, principalmente entre o Incra e os movimentos sociais, provocando a afirmação de políticas públicas no campo;
- ▶ Adesão de secretarias de educação à proposta de Educação do Campo, criando novas aprendizagens por parte destas no que diz respeito à compreensão do seu papel;

- ▶ Garantia de maior visibilidade do Programa com maior aporte de recursos do governo nos últimos anos;
- ▶ Proposição para que os movimentos sociais assumam a universidade como um espaço de ocupação e de produção de conhecimento;
- ▶ Discussão sobre uma proposta de Educação do Campo que permita modificação de atitudes dos sujeitos envolvidos no Programa como um todo;
- ▶ Fortalecimento do debate entre as organizações envolvidas que também vivenciam o processo de formação;
- ▶ Conquista do espaço institucional da Educação do Campo no Incra;
- ▶ Ampliação do diálogo entre a universidade e as especificidades que o campo requer em relação à nova proposta de ensinar/aprender;
- ▶ Potencialização para a criação de fóruns de educação, comitês, entre outros;
- ▶ Fortalecimento nas discussões e encaminhamentos na reabertura de escolas técnicas e cursos voltados para a realidade do campo.

1.2. Reorientação da própria universidade

- ▶ Apresentação de avanços, inclusive para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, reorientando concepções teórico-metodológicas, matrizes curriculares, etc.;
- ▶ Questionamento das experiências da universidade no seu tripé ensino – pesquisa – extensão, potencializando orientações no comportamento intelectual do professor universitário que se vê desafiado a enfrentar questões não apenas de ensino, mas também de pesquisa e extensão;
- ▶ Discussão sobre Educação do Campo que se amplia nos diferentes centros e departamentos das universidades;
- ▶ Criação de grupos de pesquisa, participação em eventos nacionais e internacionais sobre Educação do Campo, ampliação das pesquisas com temáticas voltadas para a questão agrária, educação, saúde, agroecologia, cooperativismo, entre outros;
- ▶ Criação de currículos que garantem novas formações em agroecologia, agroindústria, entre outros;
- ▶ Enriquecimento do processo de formação dos estudantes universitários, favorecendo o contato com a realidade do campo;
- ▶ Renovação dos espaços e dos temas de discussão sobre a luta da universidade para todos;
- ▶ Incentivo a formas de registro e disseminação das experiências e mudanças observadas nos assentamentos a partir da atuação do Pronera;
- ▶ Desenvolvimento de cursos com baixíssimo nível de desistência por parte dos estudantes em relação aos cursos regulares;
- ▶ Possibilidades de criação de uma nova área acadêmica – Educação do Campo – nas instituições universitárias, bem como nas organizações acadêmicas e órgãos financiadores;
- ▶ Contribuição para a ruptura da extensão universitária como mera prestação de serviços.

1.3. Sujeitos do campo

- ▶ Criação de oportunidades de acesso à educação superior;
- ▶ Criação de espaço de diálogos efetivos entre a universidade e os sujeitos do campo, na gestão da escola, de projetos, construindo nesses diálogos referências para a construção do currículo escolar;
- ▶ Favorecimento à organização dos trabalhadores para demandar do Estado a formulação de políticas públicas e ações efetivas que respondam às demandas do campo, além de ampliar suas perspectivas em relação à formação;
- ▶ Ampliação e garantia pelo Pronex dos níveis de formação dos sujeitos e das expectativas de formação em todos os níveis;
- ▶ Possibilidade de ampliar a discussão sobre gênero, questões étnicas e raciais nos currículos;
- ▶ Contribuição para reafirmação das identidades dos sujeitos do campo e de classe social;
- ▶ Protagonismo dos movimentos sociais nos seus pleitos e na superação dos limites;
- ▶ Autonomia dos movimentos sociais no processo de formação;
- ▶ Ampliação das possibilidades de se ter autonomia nas escolas do campo.

1.4. Significados da prática educativa

- ▶ Implementação de metodologias de ensino experimentando novas formas de ensinar e de aprender, a partir da vivência dos sujeitos do campo como espaço de construção de saberes, e articulando ensino e pesquisa como possibilidades de melhor intervenção crítica na realidade;
- ▶ Ampliação do processo de alfabetização dos sujeitos de forma qualitativa e quantitativa, possibilitando aos sujeitos a compreensão e a construção de um modelo de agricultura que não se coaduna com o modelo de agricultura empresarial;
- ▶ Discussão sobre um espaço de construção do conhecimento a partir da matriz produtiva dos sujeitos do campo, potencializando, na própria formação, a intervenção desses sujeitos na sua realidade em espaços que garantem o diálogo com diferentes saberes;
- ▶ Desenvolvimento de currículos a partir de metodologias que se pautam pela pedagogia da alternância, possibilitando a busca de estratégias diferenciadas na prática da pesquisa e da extensão e da intervenção na realidade, por parte dos alunos;
- ▶ Avanço nas pesquisas sobre as questões de ensino-aprendizagem;
- ▶ Compreensão e desenvolvimento de práticas que respeitam as necessidades dos sujeitos construídas no fazer cotidiano de suas vidas e no currículo dos cursos;
- ▶ Gestão compartilhada na elaboração e execução pedagógica;
- ▶ Elaboração/produção de materiais didáticos, produção e socialização de conhecimentos por meio de estratégias reflexivas na relação entre os tempos acadêmicos.

2. Desafios da Educação do Campo na relação com a cidadania, produção e pesquisa

2.1. Pronera, políticas públicas e expansão do acesso à educação

- ▶ Lutar pelo reconhecimento da Educação do Campo como uma política de Estado permanente e não uma política de governo;
- ▶ Ampliar o Pronera como uma política pública permanente e expandir a educação para a totalidade dos sujeitos do campo, inclusive para outras categorias além dos assentados, assegurando em parceria com o Ministério da Educação (MEC) a construção de uma rede de escolas, equipamentos e recursos necessários ao seu funcionamento;
- ▶ Construir estratégias político-institucionais nas quais o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/Incrá, em articulação com outros ministérios, definam papéis, ações e políticas que assegurem aos sujeitos do campo o acesso e à permanência com qualidade nas áreas de reforma agrária;
- ▶ Construir estratégias políticas entre o MEC e MDA/Incrá para garantir o envolvimento e comprometimento dos estados e municípios com a Educação do Campo nas áreas de reforma agrária (infra-estrutura; formação de professores; gestão; merenda escolar; erradicação da exploração do trabalho infantil; entre outros);
- ▶ Discutir com o MEC sobre avaliação dos cursos desenvolvidos pelo Pronera nos diferentes níveis e modalidades construindo políticas e instrumentos de avaliações compatíveis com a realidade dos mesmos;
- ▶ Diversificar a oferta de cursos, considerando as necessidades relativas ao desenvolvimento sustentável do campo;

- ▶ Instituir de forma regular os cursos especiais nas universidades e ampliar o número de vagas para professores e técnicos, por meio da realização de concursos públicos;
- ▶ Propor que as universidades assumam os projetos de cursos do Pronera como política pública de educação básica e superior da classe trabalhadora;
- ▶ Assegurar a continuidade e a ampliação dos cursos da residência agrária;
- ▶ Ampliar a articulação entre os movimentos sociais, sindicais e demais organizações do campesinato na luta pelo direito à educação com o protagonismo dos sujeitos do campo;
- ▶ Fortalecer a luta pela educação por meio de estratégias políticas a serem definidas pelos movimentos sociais;
- ▶ Pautar a educação básica no horizonte das reflexões e demandas elaboradas no interior do Pronera;

2.2. Parcerias e fortalecimento institucional

- ▶ Garantir um leque de parcerias na execução do Pronera com outros programas, órgãos públicos internacionais e nacionais, inclusive estados e municípios e vários programas de Educação do Campo e organizações da sociedade para aumentar a abrangência e efetividade da Educação do Campo;
- ▶ Propor MEC que reconheça os educandos do Pronera nas estatísticas oficiais, inclusive revertendo em melhores orçamentos e estrutura para as escolas técnicas e universidades;
- ▶ Garantir os mecanismos de certificação dos educandos dos cursos do Pronera e avançar para a formalização e institucionalização dos mesmos;

- ▶ Ampliar a inserção da Educação do Campo no sistema público de educação, institucionalizando-o, porém sem perder o controle social e o protagonismo dos movimentos sociais;
- ▶ Promover maior integração entre os diferentes programas de desenvolvimento dos assentamentos, inclusive incorporando os educandos e egressos nos mesmos;
- ▶ Sensibilizar e estruturar as escolas técnicas, universidades e demais instituições públicas de ensino sem fins lucrativos, inclusive com a ampliação de quadro docente, para incentivar sua participação nas parcerias dos programas da Educação do Campo e garantir sua expansão;
- ▶ Institucionalizar o Pronera no âmbito das universidades, integrando ao ensino, pesquisa e extensão;
- ▶ Fortalecer e/ou formar as comissões estaduais de Educação do Campo com a participação ativa dos movimentos sociais, sindicais, universidades e demais instituições públicas de educação;
- ▶ Ampliar o diálogo entre as ações do Pronera com as ações das Ater e Ates nos assentamentos e demais projetos de extensão universitária voltados ao campo;
- ▶ Propiciar ações de educação continuada aos egressos das ações educativas do Pronera e do curso de residência agrária;
- ▶ Garantir a autonomia dos movimentos sociais na gestão dos recursos;
- ▶ Assegurar a participação dos movimentos sociais na administração/gestão dos recursos mesmo passando para a política de Estado.

2.3. Fortalecimento das escolas do campo

- ▶ Incluir nos projetos de Educação do Campo ações voltadas para facilitar o acesso e a permanência dos educandos na escola, como transporte escolar, infra-estrutura escolar (bibliotecas, equipamentos, laboratórios de informática), ciranda infantil, atendimento de saúde e realização de concursos públicos que contemplem a contratação de educadores do campo na rede pública escolar e nas universidades;
- ▶ Fortalecer as escolas do campo, com formação continuada e qualificação docente, infra-estrutura, currículos e metodologias adequadas à realidade local;
- ▶ Garantir financiamento para os estudantes do campo, possibilitando a realização de pesquisas e outros trabalhos de campo;
- ▶ Garantir condições de bom funcionamento dos projetos, evitando a evasão dos educandos e a rotatividade dos educadores;
- ▶ Reconhecer as escolas do campo no âmbito das esferas estaduais e municipais de modo a garantir a autonomia das mesmas;
- ▶ Criar no âmbito da Coordenação de Educação e Cidadania do Incri grupos permanentes e temporários de trabalho, visando a implementação das ações oriundas das demandas do Prone-ra e do curso de residência agrária;
- ▶ Criar e fortalecer programas de incentivo à leitura em áreas de assentamento da reforma agrária;
- ▶ A partir de 2008 e de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, fazer garantir a participação dos movimentos sociais do campo nos conselhos e colegiados das escolas e de controle do Fundo da Educação Básica (Fundeb), nos estados e municípios, cabendo aos comitês estaduais de Educação do Campo viabilizar e apoiar essa participação;

- ▶ Alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os planos nacional, estaduais e municipais de educação, incluindo a temática da Educação do Campo e suas necessidades;
- ▶ Organizar fóruns e debates nacionais e regionais, regularmente, entre os entes governamentais e não-governamentais – Pronera; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); MEC/Sesu/Secad) –, visando consolidar as parcerias e o apoio ao desenvolvimento do Programa;
- ▶ Garantir uma gestão coletiva e democrática da Educação do Campo com a participação dos diversos parceiros.

2.4. Pesquisa, reflexão, sistematização, avaliação e visibilidade das experiências

- ▶ Fortalecer processo permanente de avaliação, sistematização e divulgação do Pronera, inclusive com recursos para o acompanhamento e o monitoramento dos projetos;
- ▶ Criar banco de dados com informações sobre todos os projetos do Pronera, para facilitar as pesquisas e divulgação sobre o Programa e a Educação do Campo;
- ▶ Ampliar e consolidar a pesquisa na universidade que permita refletir e elaborar as experiências de Educação do Campo;
- ▶ Ampliar a divulgação nacional das conquistas do Pronera nos seus 10 anos de existência;

- ▶ Ampliar cursos, seminários e encontros para discutir as questões da Educação do Campo, especialmente o Pronera em âmbito nacional com os sujeitos (movimentos sociais, governo, instituições de ensino e pesquisa, entre outros);
- ▶ Aprofundar o debate sobre a formação profissional dos trabalhadores do campo, em especial na metodologia da alternância, multisseriação, educação a distância e nucleação, considerando-se a Educação do Campo;
- ▶ Assegurar uma política de publicação pelo Pronera e pelo MEC;
- ▶ Viabilizar a produção de um site e uma revista eletrônica do Pronera;
- ▶ Focalizar a pesquisa em ações que tenham aplicabilidade à existência dos sujeitos do campo, nas várias áreas do conhecimento;
- ▶ Criar grupos, núcleos de estudos e linhas de pesquisa com garantia de financiamento em apoio à produção e difusão de conhecimento acerca da educação e das demais questões agrárias.

2.5. Disputar a aceitação social da importância da Educação do Campo

- ▶ Manter o debate e a luta política nos espaços de confronto sobre as questões jurídicas que tocam fortemente à viabilidade das políticas e dos projetos e programas sociais voltados ao campo e que atentem contra os direitos sociais, civis e políticos de homens e mulheres camponeses/as;
- ▶ Superar as resistências ao acesso dos educandos do campo nas escolas técnicas, universidades, secretarias e demais instituições públicas de educação parceiras do Pronera;

- ▶ Afirmar as conquistas científicas e tecnológicas no campo das ciências da economia, da educação, do agroextrativismo, da agroecologia, dentre outros, como instrumento de luta por um novo modelo de desenvolvimento social e econômico do campo;
- ▶ Favorecer políticas públicas de geração de trabalho e renda, de modo a incluir os egressos das ações de Educação do Campo em todos os níveis e modalidades;
- ▶ Consolidar a Educação do Campo como instrumento de luta política e debate sobre a questão agrária.

LINHAS DE AÇÃO

1. Fortalecimento da política pública de Educação do Campo

1.1 Marcos gerais da política de Educação do Campo

1. Ampliar fóruns de debate sobre a produção da Educação do Campo, em cada região, e avançar na formulação de novas proposições em direção à consolidação de uma política de Educação do Campo;
2. Organizar os colegiados estaduais do Pronera;
3. Organizar e fortalecer os fóruns estaduais de Educação do Campo;
4. Aprofundar a discussão sobre a educação infantil no contexto da Educação do Campo;
5. Priorizar a formação profissional nos níveis técnicos e superiores nas propostas dos novos cursos do Pronera;
6. Realizar audiências públicas para fortalecer as ações do Pronera;
7. Criar mecanismos de participação nas conferências estaduais de educação básica, fortalecendo a Educação do Campo e garantindo a participação na Conferência Nacional de Educação Básica;

8. Estabelecer um plano de formação continuada para os diversos profissionais envolvidos no Pronera;
9. Estudar mecanismos de inclusão de jovens egressos dos cursos técnicos do Pronera nos programas de Ater e Ates;
10. Criar mecanismos para garantir a participação de acampados nos cursos de nível médio e superior do Pronera;
11. Realizar debates com estados e municípios para fomentar a possibilidade de realizarem concursos públicos para profissionais da Educação do Campo;
12. Definir políticas que regulem o transporte escolar a partir de critérios considerando as localidades, como por exemplo, a priorização dentro da comunidade.

1.2 Parcerias e relações institucionais

1. Fortalecer os movimentos sociais para demandarem do Estado a elaboração e cumprimento de políticas de Educação do Campo;
2. Instituir fóruns, colegiados, comissões, etc. como espaços catalisadores e legitimadores de demandas para a Educação do Campo;
3. Articular com os ministérios que têm a incumbência de atuar em outras frentes no campo – as quais contribuem para a eficácia de uma política de Educação do Campo;
4. Estimular maior envolvimento entre movimentos sociais e instituições parceiras;
5. Fortalecer a atuação das seguradoras do Incra para contribuir com o fortalecimento institucional da Educação do Campo;

6. Envolver os sindicatos como atores importantes na definição de políticas de Educação do Campo;
7. Capacitar asseguradores do Inbra nas áreas pedagógicas e de convênios;
8. Capacitar parceiros dos movimentos sociais e instituições de ensino no acompanhamento e execução dos convênios;
9. Implementar e operacionalizar o setor de Educação no Campo e Cidadania nas superintendências do Inbra para melhor acompanhar o processo de prestação de contas e execução dos convênios;
10. Criar no Inbra comissão para auxiliar a elaboração de projetos;
11. Garantir recursos para atender os cursos já aprovados;
12. Estabelecer articulação com outras experiências de Educação do Campo, a exemplo do Saberes da Terra;
13. Articular com o MDA e o MEC a construção de um programa no formato do Pronera para atender à demanda da agricultura familiar;
14. Estimular o diálogo com os conselhos de classe, como Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Crea), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), etc.;
15. Ao revisar o Manual do Pronera, acrescentar critérios e procedimentos para convênios e parcerias com estados e municípios;
16. Propor ao Inbra apoio às ações de cultura nos assentamentos;
17. Propor ao MEC o funcionamento de turmas do Saberes da Terra em áreas de reforma agrária;

18. Propor às secretarias estaduais e municipais dispositivos legais para concretizar os convênios, tais como efetivar a vinculação das escolas cadastradas desde o início do curso e assim possibilitar a regularização das certificações dos cursos concluídos;
19. Articular ações com Undime, Consed e secretarias estaduais e municipais de educação para fortalecer as ações de educação nas áreas de reforma agrária;
20. Estimular o controle social dos conselhos municipais de educação junto aos gestores municipais para o cumprimento de ações concretizadoras de uma política de Educação do Campo.

1.3 Fortalecimento das escolas do campo

1. Fortalecer a estrutura física das escolas do campo e a formação de professores do campo, entre outros;
2. Articular os saberes da vivência dos sujeitos do campo como definidores de saberes teórico-metodológicos para a formação do educador do campo, e como princípios norteadores da concepção de um projeto de escola e de Educação do Campo;
3. Definir prioridades de políticas de educação nos assentamentos;
4. Propor que o Incra garanta recursos para a construção das escolas nos assentamentos e na elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA);
5. Aprimorar os processos teórico-metodológicos da alfabetização articulando educação e trabalho;

6. Garantir recursos financeiros para produção de material didático, aquisição de livros, instrumental para cursos técnicos;
7. Garantir ampliação do número de coordenadores/as locais e monitores/as atendendo as distintas realidades dos cursos.

2. Pesquisa, sistematização e avaliação das experiências

1. Desenvolver a pesquisa como princípio e estratégia do processo formativo dos educandos e como possibilidade de compreensão do campo, em diferentes áreas do conhecimento;
2. Instituir a pesquisa como processo de avaliação dos projetos educativos;
3. Criar linha de Educação do Campo nos núcleos de pesquisa das universidades;
4. Sistematizar as ações já produzidas e a indicação de novas ações em direção a uma política de Educação do Campo em níveis local, regional e nacional, resultantes de esforços tanto dos movimentos sociais quanto das esferas de governos e entidades;
5. Direcionar os resultados de pesquisa para os próprios sujeitos do campo, propiciando ressignificações desses sujeitos nos assentamentos;
6. Definir linhas de pesquisa capazes de fortalecer a política de Educação do Campo;
7. Buscar financiamento para as pesquisas em diferentes órgãos de fomento;
8. Instituir espaços de publicização dos resultados de pesquisa;

9. Publicar periódicos e materiais para divulgar as experiências acumuladas nos cursos do Pronera;
10. Realizar seminários (nacional e estaduais), com ênfase nas áreas de formação de educadores e de ciências agrárias;
11. Realizar seminários regionais;
12. Criar grupos e redes de pesquisa para discutir a Educação do Campo;
13. Produzir o portal do Pronera para divulgar ações e resultados do Programa;
14. Criar uma publicação específica: revista nacional do Pronera;
15. Publicar livros e cadernos que reúnam as produções dos estudantes e professores do Pronera;
16. Publicar artigos e outros documentos em revistas eletrônicas e científicas, jornais, livros, vídeos, e na mídia em geral;
17. Criar possibilidades para que sejam instituídos nas universidades doutorados interinstitucionais com a linha de pesquisa em Educação do Campo – por regiões –, visando o fortalecimento e aprofundamento da pesquisa e da formação.



Ministério do
Desenvolvimento Agrário

