

Os impactos da globalização sobre a Educação do Campo: políticas públicas de resistência

Flávia Stefanello¹, Altair Alberto Fávero²

^{1,2} Universidade de Passo Fundo - UPF. Faculdade de Educação, Campus I. Avenida Brasil Leste 285, Bairro São José. Passo Fundo - RS. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: flavia.stefanello@hotmail.com

RESUMO. O presente artigo tem por escopo realizar uma discussão acerca do processo de globalização e suas implicações na Educação do Campo. Trazer a Educação do Campo para dentro dessa discussão resulta em identificar os impactos que a globalização pode trazer, afetando a singularidade cultural e social desses sujeitos. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico de natureza básica, qualitativo quanto à abordagem do problema e descritivo analítico quanto aos objetivos. Apresentamos no texto o inegável impacto que a globalização, intensificada na modernidade, possui acerca da Educação do Campo: sua homogeneização cultural, a mercantilização do sistema educacional, o esmagamento de culturas locais, a exclusão de sua singularidade e a padronização de um comportamento, negando a historicidade das lutas camponesas pela terra e educação de qualidade que lhe é inerente. Na contramão desse processo, o texto aponta as políticas públicas destinadas à Educação do Campo, como formas de resistência frente a esse movimento.

Palavras-chave: Educação do Campo, Homogeneização Cultural, Resistência, Globalização.

The impacts of globalization on Rural Education: public policies of resistance

ABSTRACT. This article aims to conduct a discussion about the globalization process and its implications on Rural Education. Bringing Rural Education into this discussion, results in identifying the impacts that globalization can bring, affecting the cultural and social uniqueness of these subjects. It is a theoretical-bibliographic study of a basic nature, qualitative in terms of approaching the problem and analytical descriptive in terms of objectives. We present in the text the undeniable impact that globalization, intensified in modern times, has on Rural Education: its cultural homogenization, the commodification of the educational system, the crushing of local cultures, the exclusion of its uniqueness and the standardization of behavior, denying the historicity of peasant struggles for land and quality education that is inherent to it. Contrary to this process, the text points to public policies aimed at Rural Education, as forms of resistance to this movement.

Keywords: Rural Education, Cultural Homogenization, Resistance, Globalization.

Los impactos de la globalización en la Educación del Campo: políticas públicas de resistencia

RESUMEN. Este artículo tiene el objetivo de realizar una discusión acerca del proceso de globalización y sus implicaciones en la Educación del Campo. Al incorporar la educación rural a esta discusión, se identifican los impactos que puede traer la globalización, afectando la singularidad cultural y social de estos sujetos. Es un estudio teórico-bibliográfico de carácter básico, cualitativo en términos de abordaje del problema y descriptivo analítico en términos de objetivos. Presentamos en el texto el impacto innegable que la globalización, intensificada en la modernidad, tiene en la Educación Rural: su homogeneización cultural, la comercialización del sistema educativo, el aplastamiento de las culturas locales, la exclusión de su singularidad y la estandarización de comportamientos, negando la historicidad de las luchas campesinas por la tierra y la educación de calidad inherente a ella. Contrario a este proceso, el texto apunta a las políticas públicas orientadas a la Educación Rural, como formas de resistencia a este movimiento.

Palabras clave: Educación del Campo, Homogeneización Cultural, Resistencia, Globalización.

Introdução

No âmbito em que se discute questões educacionais, bem como as políticas públicas voltadas para a área, é importante que se perceba os fenômenos globais que ocorrem simultaneamente aos avanços (ou retrocessos) da educação. Na educação urbana, que se dá principalmente em cidades de grande e médio porte, é fácil identificar esses fenômenos: deslocamento de pessoas em massa, reprodução de imagens, relações interpessoais ganhando outras dimensões que não apenas a física e palpável, a quebra entre as fronteiras de mercados, a rapidez e agilidade em criar e solucionar problemas. Todos esses fenômenos podem ser resumidos em apenas um: globalização.

A globalização, que parece ser um caminho sem volta, tem suas marcas fixadas principalmente na economia, uma vez que grandes transações se dão efetivamente em virtude dela. Nesse sentido, trazer a educação para essa discussão se faz necessário, posto que, hoje, grandes grupos internacionais dominam instituições privadas de ensino, transformando o processo ensino e aprendizagem em um grande “comércio de certificados” ou ainda em “fábricas de vestibulandos”. Além disso, o fácil acesso a tudo que ocorre globalmente, por meio das mídias digitais, das redes sociais e

aplicativos, coloca a educação completamente mergulhada nesse fenômeno de globalização nunca vista. Para quem está à frente ou faz parte dessas instituições, a globalização é um processo natural, ocorre em tempo real e é fácil acompanhá-la e avançar na mesma proporção que ela também avança.

Entretanto, existem outros cenários e realidades que não permitem o livre acesso a esse fenômeno tão bem-sucedido nos grandes centros. Há cenários, tais como a escola do campo, em que, muitas vezes, nem mesmo o transporte chega, ou, ainda, onde a precariedade de estruturas não permite que o estudante tenha acesso à internet e conheça as tecnologias e atualidades do mundo moderno.

Embora a Educação do Campo pareça estar alguns passos atrás da globalização ou ainda não contaminada por ela, é preciso observar que praticamente toda a matéria-prima que movimenta e aquece a indústria e a comercialização é originária do campo. E aqui se faz importante mencionar que não se trata do grande latifundiário, mas da agricultura familiar, da família que trabalha para a subsistência, estação pós estação, independentemente do clima, afetado pelo aquecimento global, ou do valor pago

pelos produtos produzidos no seu restrito espaço de terra.

Frente a esse contexto, o presente artigo propõe-se a fazer uma discussão acerca do processo de globalização e suas implicações na Educação do Campo, uma vez que se reconhece a existência de camponeses que, ainda no século XXI, não são alfabetizados, evidenciando que embora haja um fenômeno global que aproxime mercados e estreite relações, esse é marcado pelo sistema capitalista que explora e assombra quem vive e depende do campo, afastando e distanciando a Educação do Campo da modernidade, ou mesmo tentando impor um processo de homogeneidade entre campo e cidade globalizados, como se ambos espaços tratassem da educação e da escola de forma unificada, independentemente de seus personagens.

Para isso, o texto traz em sua primeira parte uma contextualização da globalização e sua constituição até a modernidade. No segundo momento, tratamos da Educação do Campo e a caracterização do sujeito camponês, em uma tentativa de compreender os processos de formação que ocorrem nesse espaço, reconhecendo seus sujeitos. O terceiro momento faz uma mescla entre a educação do Campo e as implicações que são ocasionadas por conta do fenômeno da

globalização. Por fim, encerrando o percurso reflexivo, apontamos as políticas educacionais voltadas para o campo como forma de resistência camponesa, usando a educação como alicerce para manter a gênese do sujeito camponês. O texto se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, que busca reunir os principais aspectos envolvendo campo, globalização e educação.

As dimensões da globalização na modernidade

Entender a globalização significa compreender que não se trata apenas de um aspecto ou fenômeno único, e sim de um processo múltiplo, que aproxima sociedades e nações, em âmbito econômico, político e cultural, mas, acima de tudo, seu destaque está na integração de mercado internacional. A globalização nas últimas décadas vem se intensificando, demarcando territórios, e, com a chegada do século XXI, coloca em evidência questões que se referem à modernidade, ao desenvolvimento passado e a formas institucionais presentes no mundo moderno. Giddens (2002, p. 9) afirma que “as instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto ao seu dinamismo, ao grau que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global”.

Sendo assim, a modernidade e a globalização são fenômenos que ocorrem simultaneamente, alterando radicalmente aspectos pessoais e sociais, a medida em que avançam sobre a sociedade.

Foi após os anos 1970, afirma Tedesco (2009), que o processo de globalização se tornou mais intenso e passou a estar presente na pauta de discussões relacionadas às grandes transformações mundiais e nacionais. Caracteriza a globalização da seguinte forma:

Carecendo de uma demarcação conceitual, o fenômeno globalização parece atropelar tudo, romper tudo o que parecia estar sólido; carrega em si aspectos de modernização, de mercatinlização, de transnacionalização, unicidade e conexão de mercados desterritorializados e reterritoriolizados, organização internacional da produção, homogeneização, empresas globais, etc. (Tedesco, 2009, p. 180).

Com esse desenfreado crescimento e expansão global, Tedesco (2009) atenta para o que vem junto com a globalização: novas formas de competição, de concorrência, estratégias empresariais, controles territoriais de mercado, demandas de consumidores, estruturas de custo (tecnologias, mão-de-obra, locações...). É essa miscelânea de ações, que nos auxilia a compreender o quão envolvente é a globalização e o quanto,

pouco a pouco, esse fenômeno passou a fazer parte de cada canto do mundo.

Nesse mesmo sentido, Santos (2017) destaca que o termo globalização e os processos que implicam sua existência são entendidos como a intensificação de interações transnacionais para além do que sempre foram as relações entre Estados nacionais, as relações internacionais, ou as relações no interior dos impérios, tanto antigos quanto modernos. Para ele, não são apenas os Estados que protagonizam essas relações, mas, sim, agentes econômicos e sociais em domínios diversos. A criação de agências financeiras multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ou ainda tratados de livre comércio, integração regional (como a União Europeia), são exemplos de como as ações globais se efetivam quando não protagonizadas pelo Estado.

A influência preponderante exercida sobre um povo ou uma nação é uma das características dos países centrais que presidem a globalização. Na análise de Santos (2002), os países ditos como centrais dilapidam as vantagens oferecidas pela globalização, potencializam e criam oportunidades em benefício próprio, restando para os países periféricos e menos desenvolvidos apenas migalhas e os custos sociais por ela produzidos.

Com uma definição mais “sensível” acerca da globalização, Santos (2002) tenta aproximá-la às dimensões sociais, políticas e culturais. Para ele, aquilo que habitualmente designamos por globalização consiste, de fato, em conjuntos diferenciados de relações sociais, ou, ainda, diferentes conjuntos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização.

Ao tratar dos aspectos voltados às dimensões sociais e os impactos decorrentes da globalização, Hespanha (2002) faz um alerta quanto ao mal-estar e ao risco social advindos de um mundo globalizado, destacando que novos problemas surgem na mesma proporção que a globalização.

As estatísticas mundiais mostram que as desigualdades na distribuição das riquezas estão a reforçar-se e que, apesar da intensificação dos fluxos mundiais de capital e de trabalho, a extensão dos mercados, a globalização das políticas e dos progressos nas comunicações, as oportunidades para melhorar os padrões de vida são cada vez mais inacessíveis à maioria da população. ... Fortemente associado à produção da incerteza e do risco está o fenômeno da globalização, entendido esse numa acepção paradigmática, não apenas como uma crescente interdependência entre sociedades nacionais, mas como uma verdadeira desterritorialização do social e do político, no sentido em que a coincidência entre sociedade e Estado se vai desvanecendo e transcendendo à medida que as formas de atividade social e

econômica, de trabalho e de vida, deixam de ter lugar dentro do quadro Estado-nação (Hespanha, 2002, pp. 163-164).

Held e McGrew (2001) apontam que são oriundos da globalização problemas e dificuldades, em específico os que se referem à desigualdade econômica. Nesse sentido, se evidencia que, embora existam novas perspectivas e oportunidades no mercado internacional, há também outros aspectos que se escondem por trás do lucro. Todavia, fazem um destaque acerca da globalização: reconhecem e apresentam seus aspectos negativos, porém, é inevitável admitir o seu bojo de grandes avanços relacionados à política, à economia e ao próprio enriquecimento cultural. É nesse contraponto que, segundo os autores, deve-se usufruir das diferenças e se construir uma co-dependência entre Estados, dentro de uma totalidade em termos globais.

Portanto, para definir a globalização, é preciso visualizá-la como um processo inacabado, que vem se expandindo nos âmbitos regional e global. Sua construção social e histórica não se explica como um imperialismo do capitalismo ou ainda da tecnologia. Na globalização, não há um padrão fixo pré-determinado, ela se constrói e se modifica, à medida que o mercado exige, independentemente de quem está à frente ou atrás.

Educação do campo e a identidade do sujeito camponês

Em processo de construção desde o final dos anos 1990, a Educação do Campo vem em vagarosos passos ganhando espaço nas discussões e na agenda pública. Marcada pela luta incansável do camponês e seus movimentos sociais, a Educação do Campo se caracteriza pela construção de uma educação adequada a suas culturas, ritmos, singularidade e tempos dos sujeitos do campo. Molina e Freitas (2011) definem a Educação do Campo no Brasil como um processo diretamente ligado à luta camponesa:

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais

naquele território (Molina & Freitas, 2011, p. 11).

Ao tratar de Educação do Campo, é impossível negar sua historicidade e os aspectos que deram forma a esse segmento. Para compreender seu surgimento e sua insistência em proporcionar ao camponês e seus descendentes um ensino que lhe assegure a permanência e o êxito no campo, há de se considerar os fatos e o contexto nacional. De acordo com Calazans (1993), a gênese da Educação do Campo se deu da seguinte forma:

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século (XX). O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país (Calazans, 1993, p. 15).

Nesse sentido, é necessário entender que a Educação do Campo constitui, desde seu surgimento, um processo de construção permanente de uma concepção de educação que seja condizente com o campo em si, englobando seu crescimento e desenvolvimento. Desse modo, formada por sujeitos coletivos e ativos no cenário da luta social e de suas práticas educativas, a Educação do Campo representa, por meio de suas ações, a busca permanente por respostas e alternativas acerca do projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às

escolas rurais tradicionais e ao processo de formação de seus educadores. De acordo com Molina e Freitas (2011), nesse cenário – dito como o de luta permanente da Educação do Campo –, já foram consolidados alguns avanços e algumas conquistas no que se refere, por exemplo, à obtenção de marcos legais e de programas educacionais designados a eles, à inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e à articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo.

Em relação a esse perfil e espaço educacional, Arroyo e Fernandes (1999, p. 24) fazem menção sobre como a Educação do Campo, ainda em meados dos anos 1990, por se dar em um espaço formativo distinto da cidade, não deveria ter as mesmas pautas e práticas pedagógicas. Nas palavras dos próprios autores:

As políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações ‘anormais’, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’ (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 24).

Esse cenário mencionado por Arroyo e Fernandes (1999) reflete o aspecto excludente para os sujeitos envolvidos com os processos educativos do campo. Outro

ponto importante a ser mencionado na compreensão acerca da Educação do Campo é a ruptura de alguns paradigmas, principalmente a dicotomia “campo e cidade”. Essa relação é chave para a compreensão de dois cenários diferentes, logo, dois processos educativos diferentes. É preciso uma análise mais profunda para que se tenha um conceito adequado em relação ao campo e a seus processos educativos. O comum é pensar uma educação do campo adaptada, de um cenário para outro (cidade para o campo), desconsiderando os sujeitos, suas histórias, cultura e forma de organização. A cidade é vista com centralidade. Já o campo é visto com ares de atraso, de um lugar onde o tempo possivelmente tenha parado, ou que ande a lentos passos. De acordo com Arroyo (2007):

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais (Arroyo, 2007, p. 157).

Defendido por ser um espaço de particularidades e matrizes culturais distintas, junto com as questões de luta, o

campo traz diversas possibilidades políticas de resistência, formação crítica, histórias, identidades e produção de existência social (Fernandes & Molina, 2005). Nesse sentido, compete à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que sejam promissoras nesse espaço, produzindo saberes que contribuam para negar e desconstruir o senso comum acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. São nessas ações que se busca fazer uma quebra dos conceitos engessados, que tratam o campo e o sujeito camponês com olhar de desrespeito, atraso e pouco desenvolvimento.

A reflexão que se faz acerca da relação entre o campo e a cidade se estende para as questões sociais, de classes e distribuição de renda no país. Para Kolling, Nery e Molina (1999), no Brasil, a educação ainda é predominantemente elitista, não favorecendo aos que mais precisam, pois ainda há uma lacuna grande a ser preenchida no combate ao analfabetismo, na melhora progressiva da cultura e escolaridade. Todos esses pontos, quando conectados ao campo, tornam-se ainda mais desastrosos: acesso tardio a escola, infraestrutura precária, regiões muitas vezes pobres, longas distâncias a serem percorridas, ensino deficiente e poucos investimentos que partem da iniciativa pública.

Para compreender quem faz parte desse cenário e quem é o estudante que acessa a Educação do Campo, avalia-se que o Decreto nº 7.532 (2010) considera como populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, caracterizando assim o sujeito camponês e o perfil de estudante que faz parte do contexto da Educação do Campo.

Sendo assim, reconhecer que o campo não é apenas uma mera extensão da cidade é o primeiro passo no entendimento de todo seu processo educativo e no reconhecimento de quem são os seus sujeitos. O sujeito do campo se constitui a partir de sua cultura, sua singularidade, suas especificidades e, principalmente, sua relação com a terra, com a natureza. Manter essa identidade como protagonista de suas ações é também papel da Escola do Campo.

É por meio da educação que ocorre nas Escolas do Campo que o sujeito que tem sua vida arraigada nos conhecimentos ofertados nesse espaço pode (re) descobrir no cultivo da terra a permanência e o êxito

no meio rural. Essa reflexão acerca de quem é o sujeito camponês e o quanto a educação do campo implica em suas relações com o meio está relacionada com a compreensão das relações sujeito-espaço.

... Portanto, a compreensão do papel e lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, mas, entretanto, eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil (Oliveira, 2004, p. 35).

Em suma, é importante, primeiramente, entender quem é o camponês enquanto sujeito do campo e enquanto sujeito na sociedade. É o camponês o sujeito que produz o alimento da cidade, é o camponês quem faz a manutenção da vida na terra. Nesse sentido, enfatizamos, aqui, a importância da Educação do Campo enquanto formadora de sujeitos que se reconhecem enquanto seres sociais, que fazem parte do contexto econômico do país, com cultura própria e identidade singular a ser mantida, motivos esses que devem servir como alicerce na (re)construção da vida no campo, garantindo êxito e permanência nesse espaço.

As implicações da globalização na Educação do Campo

A globalização, um processo de aprofundamento internacional da integração econômica, cultural e política que ocorre em larga escala em todo o mundo, tem seu impacto como influência na indústria, na tecnologia, nos governos, nos grandes acordos internacionais e na educação. Junto com a globalização, mesclam-se interações que ultrapassam fronteiras, resultando em transações rápidas, de grandes amplitudes e profundidades. Nesse sentido, a educação, de maneira direta ou indireta se torna reflexo do contexto e dos processos da globalização e transnacionalização do sistema econômico global.

A globalização vem como um *tsunami* que adentra Estados, empresas, sociedades, culturas e também escolas. Nesse sentido, Santos (2011) faz referência ao Estado-nação (fruto da globalização) e observa que esses têm, de forma tradicional, atuado de forma ambígua na condução de suas ações, ou seja, por um lado, defendem aspectos como diversidade cultural, autenticidade da cultura nacional, por outro lado, promovem a homogeneização e a uniformidade, o que resulta em um esmagamento das diversas culturas locais, que existem em cada nação. Com intervenção policial, do

direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, o que se espera é uma padronização cultural e social, excluindo o que é diferente e plural (Santos, 2011).

Para a Educação do Campo e os sujeitos que dela fazem parte, esse projeto de homogeneização, advindo dos processos de globalização do Estado-nação, exclui sua singularidade e padroniza um comportamento que não faz parte da construção de suas lutas pela terra e pela educação de qualidade que lhe é inerente. Pensar em um sistema educacional que uniformize culturas é deixar em estado de escassez e ausência o protagonismo da juventude do campo. A intenção de unificar as pluralidades culturais é de certa forma uma violência cultural, patrimonial e material sobre os sujeitos do campo.

Existem demandas que são específicas dos camponeses, e essas necessitam que sua visibilidade seja garantida, tais como a implementação de projetos que garantam uma formação escolar de acordo com as condições do campo e que tratem da educação como elemento central. Obviamente é necessário que o campo evolua e não fique estagnado e ultrapassado, porém, essa evolução não deve ser um processo de rupturas e sim de contribuições para seu êxito e permanência. De acordo com Molina (2010), ao se

referir à Educação do Campo e ao seu desenvolvimento, é necessário discutir os seguintes aspectos:

Territorialidade e educação no meio rural: entre o local e o global; transformações técnicas, ecológicas, econômicas, produtivas e sociais que envolvem o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo; impactos causados pela modernização da agricultura e valorização das formas de cultivo tradicionais praticadas no campo; saberes que as populações do campo têm acumulado sobre o uso, gestão e sustentabilidade dos recursos naturais; políticas públicas, programas e projetos de instituições governamentais e não governamentais e de organizações sociais que envolvem a educação e a agricultura familiar, a economia solidária, a agroecologia e o ecodesenvolvimento (Molina, 2010, p. 15).

Com esses aspectos em evidência, fica nítido que a Educação do Campo e seus sujeitos passam por um processo de transformações, modernização e evolução, o que não se deve confundir com a aniquilação de suas raízes sociais e culturais. Para que a globalização seja um processo que favorece o campo, são necessárias a organização e a ação coletiva por parte de quem constitui o campo, e é preciso que se lute pela busca de planejamento, implantação e até mesmo monitoramento de políticas públicas que garantam uma ação destinada à educação escolar do camponês, à sua cultura, ao trabalho, lazer etc.

Nessa perspectiva de que a globalização aproxima fronteiras e faz parte da modernidade, há alguns aspectos que parecem não conversar entre si. Esse é o caso do campo e da cidade. Freire e Castro (2010) afirmam que a relação campo/cidade é mais complexa do que a visão reducionista que trata de forma dicotomizada tais espaços culturais. Ao analisar o contexto histórico e em uma vertente tradicional, o campo fora concebido como espaço de florestas, onde se desenvolviam atividades de agricultura e pecuária, porém, com o avançar das décadas, as atividades passaram por uma diversificação posta em evidência. Essa reconfiguração quanto à dinâmica rural e à complexificação de suas relações se estende até a escola e, de acordo com Rua (2005), é nesse processo de reelaboração de conceitos acerca do campo que se mostra à cidade que o rural não pode ser reduzido ao lugar do atraso, a um espaço estigmatizado, subalternizado, rudimentar.

Justamente para não estigmatizar e subalternizar o campo e conseqüentemente a educação escolar que lá ocorre é que a globalização não deve impor uma padronização e uma uniformização nesse espaço. De acordo com Molina (2005), a relação Estado/sociedade inclui a questão de reorganização do poder pela globalização e a relação entre construção

de conhecimento, bem como a formulação de políticas públicas que fortaleçam esse espaço.

Menezes (1997) avalia os aspectos relacionados ao campo e à cidade como um formato derivado de seu tempo histórico. Destaca que aspectos culturais, de produção, relação com o mundo do trabalho, tecnologia e ciência são distintos entre os sujeitos desses dois espaços (urbano e rural), e ainda pondera que, ao final, a avaliação dessa relação é de grande complexidade. A globalização, através de ferramentas como as novas tecnologias, difusão da indústria cultural, dos meios de comunicação, e atualmente aplicativos e redes sociais fazem dessa relação um espaço de exclusão e integração ao mesmo tempo.

Ao analisar o contexto geral da educação brasileira e mundial no que diz respeito à globalização, Charlot (2007) afirma que a escola, como um todo, foi afetada, nos últimos tempos, por profundas mudanças, sendo penalizada com o enfraquecimento de políticas educacionais, as quais foram fragmentadas e induzidas a aderir às questões de profissionalização e à lógica do mercado. O saber passou a não ser valorizado como conhecimento, e sim como capital humano, como se fosse apenas uma mercadoria, em um contexto no qual o aprendizado passou a ser

objetivo e cumulativo, como um banco de dados e o trabalho científico atrelado e refém dos interesses transnacionais.

Ao que se refere às imposições geradas pela globalização, Charlot (2007) destaca que para que se retome a cidadania, é necessário criar um movimento de resistência ao globalismo, dessa forma, identificando e compreendendo as contradições que permeiam não somente as políticas educacionais, mas também a própria escola, a sala de aula e o contexto ao qual estamos vinculados. Para o autor, é preciso compreender a globalização e a lógica de mercado, que circula no campo educacional público ou privado e seus aspectos culturais:

... globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico. Todavia, ela traz também consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre povos devido aos fenômenos de migração acrescido, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a internet, a ampla difusão de produtos culturais, a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas. As consequências culturais e até sociocognitivas desses fenômenos ainda são difíceis de serem avaliadas, mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola (Charlot, 2007, p. 134).

Nesse caminho, globalizar a Educação do Campo significa formar o sujeito em um processo que não lhe pertence. A população do campo – que possui suas próprias formas de aprendizado e valoriza principalmente os traços culturais e a relação com a terra – tem, com o passar das gerações, aprimorado técnicas e evoluído em diversos aspectos, porém, isso não significa uma redução cultural e uma homogeneização de sua identidade, rendida apenas à lógica de mercado e aos processos socioeconômicos mundiais.

Avaliar ou entender o que realmente significa globalizar a educação – e aqui, em especial, a Educação do Campo – ainda é um caminho a ser construído. O que não se deve confundir com aceitação e estagnação. A luta pela terra e pelo direito à educação faz parte de um cenário de resistência e busca por justiça social. Dessa forma, a escola deve assumir uma postura política e defender sua pedagogia diferenciada, e ter a globalização como aliada pela difusão de sua cultura e identidade.

Educação do Campo enquanto políticas de resistência

Embora a discussão acerca da Educação do Campo esteja presente na agenda atual, a Lei de 9.394 (1996) já

colocava em pauta essa temática e reconhece a singularidade desse espaço. Nos seus artigos 23 e 26, estabelece um novo marco na Educação do Campo, reconhecendo tempo e espaço diferenciados. De acordo com o Ministério da Educação [MEC] (2013), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 dispõe, no que diz respeito à Educação do Campo, sobre:

... a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo (MEC, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, analisando o que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 apresenta acerca da Educação do Campo, é possível reconhecer a peculiaridade e a especificidade desse espaço escolar, pois elementos primordiais no contexto do campo estão presentes nela: propostas pedagógicas e currículo, alteração do calendário escolar de acordo com o calendário agrícola, necessidades e interesses próprios. São esses aspectos que

norteiam as políticas direcionadas para a Educação do Campo. De acordo com Marcon (2012):

A história das políticas de educação do campo revela um paradoxo: de um lado, um país caracterizado historicamente como agrícola e que muito pouco se ocupou com a educação do campo; de outro, a preocupação com diretrizes e políticas de educação do campo, exatamente num contexto de expansão da urbanização, de intensa migração do campo para a cidade e da nucleação de escolas nas cidades ou em pequenos povoados. Evidente que essas políticas não estão isoladas de um contexto mais amplo de interesses, disputas políticas e de transformações da sociedade brasileira e mundial (Marcon, 2012, p. 86).

Ainda em um breve recorte da história, Leite atenta para o seguinte:

... a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (Leite, 1999, p. 28).

Nessa perspectiva, mesmo ainda em processo de construção histórica, as Políticas da Educação do Campo têm o intuito de fortalecer o campo e criar condições satisfatórias que garantam a permanência e o êxito dos sujeitos envolvidos. Além disso, buscam garantir que o processo de formação nesse espaço

esteja relacionado com o contexto vivido pelo camponês. A globalização, que insiste em adentrar nos diversos espaços sociais, tenta unificar culturas, homogeneizar a sociedade e transformar a sociedade em “padronizada”, desconsiderando suas próprias histórias e contextos de vida, e é nas políticas públicas que o campo encontra uma forma de resistir enquanto sujeitos sociais.

A criação e a implementação de Políticas Educacionais destinadas à Educação do Campo podem ser vistas como uma estratégia de resistência, que busca fortalecer a relação do sujeito com seu tempo e espaço. Atualmente, no cenário nacional, contamos com algumas políticas específicas para a Educação do Campo. Uma delas, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e outras duas são vinculadas ao Ministério da Educação, que são o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

De acordo com Santos e Silva (2016, p. 137), essas políticas têm o objetivo de representar “a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização

tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais”. Nessa perspectiva, colocar em prática tais políticas significa assegurar que, mesmo com projetos que visem reduzir o campo ao atraso, a cultura desse povo deve ser mantida, e é a escola quem alicerça esses objetivos.

O Pronera surge baseado em uma proposta que articula e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA] (2020), esse programa destina-se a um público em específico, composto pelos “jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF)”. Uma das frentes defendidas pelo Pronera é a democratização do conhecimento no campo, pois, através dele, os estudantes têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). O Incra salienta, ainda, que o programa se preocupa com quem está à frente dos projetos desenvolvidos, portanto, atua

constantemente na capacitação dos educadores. Além disso, tem como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico (INCRA, 2020).

A partir da experiência iniciada com o Pronera, outras políticas passaram a ser elaboradas, sempre na perspectiva do desenvolvimento do campo a partir de ações educativas, como o Procampo, surgido em 2007. Nesse programa, parcerias são firmadas com as Instituições Públicas de Ensino Superior, e a grande centralidade desse programa é a viabilidade da criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo que objetivem promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, que possam atuar junto às escolas do campo na educação básica (Santos & Silva, 2016).

Se faz necessário e importante compreender que o Procampo é um programa que reconhece e defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo. As questões educacionais em torno do campo precisam entender que o campo não é uma extensão da cidade, portanto, não deve tratar seus educadores, currículo, identidades, histórias e cultura de forma

padronizada, como de fato o processo de globalização defende.

Por fim, outra política que contribui para a ascensão da Educação do Campo é o Pronacampo, criado em 2012 e que tem um propósito baseado na oferta de apoio financeiro e técnico, para tornarem viáveis todas as políticas públicas do campo. Sobre o Pronacampo:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (MEC, 2012, p. 04).

Juntos, os três programas contribuem amplamente no avanço e evolução da Educação do Campo, já que ambos, enquanto políticas públicas, fortalecem a relação dos sujeitos com o próprio campo. A formação ofertada para os educadores do campo propõe uma educação de qualidade para os estudantes e uma possibilidade de reafirmação enquanto camponeses.

A criação e a consolidação de instituições públicas de ensino superior, como o caso dos Institutos Federais, constitui espaços importantes para a ampliação e a valorização da Educação do Campo e da identidade dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores), sujeitos esses historicamente

marginalizados e abandonados dos processos educativos formais. Enquanto a globalização busca a homogeneização cultural, a Educação do Campo busca a humanização, a criticidade do pensamento, o reconhecimento e a tomada de consciência enquanto seres sociais, com poder de escolha.

As políticas públicas associadas aos espaços de ensino possibilitam a escolarização pública, gratuita e de qualidade aos sujeitos que vivem no campo. Nessa perspectiva, manter esses programas e instituições é uma forma de garantir a inclusão social desses sujeitos e também implica manter um diálogo entre realidade socioeconômica/geográfica, cultural e ambiental. Contudo, de acordo com Marcon (2012, p. 101):

Os avanços nas políticas enfrentam esses desafios ao reconhecer o campo como um espaço sociocultural com características próprias, e os educadores precisam estar bem preparados para que, conjuntamente com a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos adequados, seja possível transformar a escola num espaço democrático e de cidadania.

Não há dúvidas e pode-se apresentar inúmeras evidências de que houve significativos avanços nas políticas públicas, conforme arrolado neste estudo. No entanto, também é necessário reconhecer que ainda teremos muitos desafios a serem enfrentados para dar à

Educação do Campo o lugar que ela merece na configuração da equidade e da justiça social.

Considerações finais

Este estudo destacou a importância das políticas públicas destinadas à Educação do Campo, baseando-se, para tal, na relação do processo de globalização na modernidade com os impactos para a Escola do Campo e para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, percebemos que a Educação do Campo tem papéis que estão além dos muros escolares. Ela legitima o papel dos seus sujeitos no âmbito social, na esfera política, econômica e cultural. Assim, pensar no processo de globalização como um aliado às conquistas do povo camponês implica um redimensionamento das propostas impostas pelo conjunto advindo do mercado.

O que a globalização oferece hoje à Escola do Campo é uma homogeneidade ofertada pelo multiculturalismo e pelas tecnologias, extinguindo e excluindo a história de luta pela terra e pela educação e o envolvimento com movimentos sociais e até a mesmo as tradições e culturas do camponês. A imposição da padronização, a objetividade do aprendizado e o conhecimento científico a trabalho da transnacionalização são aspectos que

definitivamente não dialogam com o campo.

Se espera da globalização que ela proporcione ao campo, aos educandos e educadores acesso ao conhecimento, à evolução, a conhecer novas culturas e tecnologias, sem perder sua singularidade e identidade social.

A efetivação da Educação do Campo, além de ser direito de todos, se dá por diferentes vias e práticas sociais. É por meio dela que se garante a ampliação, a permanência e o êxito no espaço rural. Por mais que os processos de globalização advindos da modernidade atentem para a tecnologia, a evolução e a expansão do agronegócio, a homogeneização cultural que está impregnada com essa demanda busca extinguir as características do sujeito do campo. São as iniciativas oriundas das políticas públicas que se mostram como forma de resistência frente a essa exposição.

É necessário que se coloque na prática um esforço interdisciplinar e intersetorial para que de fato seja garantida a integralidade da Educação do Campo e a prática das políticas educacionais. O combate à homogeneização cultural advinda da globalização começa pelo reconhecimento da presença dos elementos culturais que interferem diretamente nos modos de vida dos sujeitos envolvidos. Ao

contrário do que a globalização propõe, os valores culturais são agentes importantes no contexto de vida, logo, influenciam diretamente em seu modo de construir seu processo formativo. Garantir que a Educação do Campo não seja minimizada (ou até extinta) é um dos desafios das políticas públicas, que consideram a cultura, as crenças e os valores do sujeito do campo, integrando o conhecimento profissional com o popular, superando a concepção tradicional da verticalização da educação e do repasse do saber. Sobre isso, tem razão Abramovay (2000, p. 3), que diz que não existirão políticas sociais para o meio rural se a Educação do Campo permanecer restrita a uma expressão minguada do que sobra das concentrações urbanas. A Educação do Campo não pode ser uma política de compensação para uma inevitável decadência e pobreza do meio rural.

Além disso, este artigo contribui para o fortalecimento e o reconhecimento das políticas públicas como viabilizadoras da escolarização pública, gratuita e de qualidade aos sujeitos que vivem no campo, tentando garantir a inclusão social, mantendo o diálogo com a realidade socioeconômica/geográfica, cultural e ambiental, sem que a singularidade camponesa seja abolida.

Referências

Abramovay, R. (2000). *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Rio de Janeiro: IPEA.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de Formação de Professores. *Cad. Cedes*, 27(72), 157-176.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Calazans, M. J. C. (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In Therrien, J., & Damasceno, M. N. (Coords.). *Educação e Escola no campo* (pp. 15-40). Campinas, Papirus.

Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, (4), 129-136.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2005). O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 32-51). Brasília, DF: MEC.

Freire, J. C. S., & Castro, E. M. R. (2010). Políticas públicas, juventude e educação para a sustentabilidade: saberes da terra em foco. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para*

reflexão (pp. 150-160). Brasília: MDA/MEC.

Giddens, A. (2002). *A modernidade e a identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Held, D., & McGrew, A. (2001). *Prós e contras da globalização*. Rio de Janeiro: Zahar.

Hespanha, P. (2002). Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In Santos, B. S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais* (pp. 161-230). São Paulo: Cortez.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: UnB.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Marcon, T. (2012). Políticas de educação do campo: avanços e desafios. *Práxis Educativa*, 7(1), 85-105.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0005>

Menezes, A. J. N. (1997). Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *Contexto e Educação*, 11(47), 9-34.

Ministério da Educação. (2012). *Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO*. Brasília/ DF: MEC, Março. Recuperado de: http://www.consed.org.br/images/phocado_wnload/pronacampo.pdf

Ministério da Educação. (2013). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. *Programa Nacional de Educação do Campo*. Brasília, 2013.

Molina, M. C. (Org.). (2010). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 11-14.

Oliveira, A. U. (2004). Os mitos sobre o agronegócio no Brasil. In *Encontro Nacional do MST*, 12. São Miguel do Iguçu-PR.

Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária. (2020). *Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária*. Recuperado de: <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-aco-es-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html>

Rua, J. (2005). A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. *Revista da Anpege*, 1(1), 45-66. <https://doi.org/10.5418/RA2005.0202.0004>

Santos, B. S. (Org.). (2002). *A Globalização e as Ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2001). Os processos da globalização. In Santos, B. S. (Org.). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 33-106). Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (2017). A ilusória “Desglobalização”. *Jornal Outras Palavras – Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo*. São Paulo. Recuperado de:

<https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-a-ilusoria-desglobalizacao/>.

Acesso em 22 de agosto de 2020.

Tedesco, J. C. (2009). Globalização, desenvolvimento e cultura local. In Fioreze, C., & Marcon, T. (Orgs.). *O popular e a educação* (pp. 177-200). Ijuí: Editora Unijui.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 25/10/2020
Aprovado em: 29/11/2020
Publicado em: 04/12/2020

Received on October 25th, 2020
Accepted on November 29th, 2020
Published on December, 04th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Flávia Stefanello

 <http://orcid.org/0000-0002-5671-0269>

Altair Alberto Fávero

 <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Stefanello, F., & Fávero, A. A. (2020). Os impactos da globalização sobre a Educação do Campo: políticas públicas de resistência. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10846. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10846>

ABNT

STEFANELLO, F.; FÁVERO, A. A. Os impactos da globalização sobre a Educação do Campo: políticas públicas de resistência. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10846, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10846>