

## A prática da Educação do Campo e os paradigmas agrários na Geografia

Adenilso dos Santos Assunção<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Rodovia Dourados/Itahum, km 12. Dourados - MS. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [adeassuncao@gmail.com](mailto:adeassuncao@gmail.com)*

**RESUMO.** Este artigo objetiva estabelecer a relação entre as concepções teóricas dos paradigmas dos estudos agrários e a Educação do Campo, a fim de defendermos uma educação condizente com as necessidades do homem, da mulher do campo e seus filhos, que valorize seu modo de vida, fortaleça sua organização política-econômica, produzindo conhecimento que melhore a qualidade de vida no campo. A metodologia do artigo se deu por meio de análise de autores que construíram o paradigma originário da Educação do Campo, onde o mesmo é produto da materialidade das disputas territoriais no campo e da ação dos movimentos camponeses, fomentando a resistência e a conquista dos/nos territórios camponeses, permitindo sua recriação enquanto classe social e modo de vida. Nossa análise parte da premissa de que a interpretação do campo da Educação do Campo está pautada nos pressupostos ideológicos da tendência camponesista do Paradigma da Questão Agrária.

**Palavras-chave:** Campesino, Educação do Campo, Tendência Agrárias.

## The practice of Rural Education and the agrarian paradigms in Geography

**ABSTRACT.** The purpose of this article is to establish the relationship between the theoretical conceptions of the agrarian studies and Rural Education, in order to advocate for an education consistent with the needs of both men and women in rural areas as well as their children. An education that values their lifestyle, strengthens their political and economic organization that will produce knowledge to improve the quality of life in the rural context. The methodology adopted in this paper was conducted by means of analysis of authors who have constructed the original paradigm of Rural Education, where it is the product of the materiality of land disputes in the countryside and the peasant movements, fostering resistance and the conquest of/in the peasant territories, which allowed their re-creation as a social class and as a lifestyle. The analysis starts by assuming that the interpretation of the field of Rural Education is based on the ideological assumptions of the peasant tendency of the Paradigm of the Agrarian Issue.

**Keywords:** Peasant, Rural Education, Agrarian Tendency.

## La práctica de la Educación del Campo y los paradigmas agrarios en Geografía

**RESUMEN.** Este artículo objetiva presentar las concepciones teóricas en los paradigmas agrarios para la Educación del Campo, defendiendo una educación acorde con las necesidades del hombre, de la mujer del campo y sus hijos, que valore su forma de vida, fortalece su organización, cultura, produciendo conocimiento para la calidad de vida en el campo. El recorte científico para análisis tendrá como fuente referenciales teóricos el paradigma originario de la Educación del Campo, que defiende el desarrollo de una educación que se realiza en medio de las disputas territoriales en el campo, con la participación de los movimientos, fomentando resistencia para la conquista de los/en los territorios campesinos, garantizando la recreación campesina como clase social y forma de vida. Nuestro análisis parte de la premisa de que la interpretación del campo de la Educación del Campo está pautada en los presupuestos ideológicos de la tendencia campesina del Paradigma de la Cuestión Agraria.

**Palabras clave:** Campesino, Educación del Campo, Tendencia Agrarias.

## Introdução

O campo brasileiro é um espaço geográfico formado por territórios em disputas contínuas, inclusive no campo das ideias, representado no debate entre paradigmas que divergem na forma de interpretar o sujeito agricultor, tal qual agricultor familiar ou camponês, estes paradigmas são: do Capitalismo Agrário (PCA) e da Questão Agrária (PQA). Os Paradigmas são definidos por Felício (2011) como “construção intelectuais que apontam para linhas de interpretações da realidade”.

Estes paradigmas ressoam na forma de funcionamento de instituições, na elaboração de políticas públicas, nos movimentos socioterritoriais, nos partidos, nos grupos de pesquisa, na elaboração de diferentes visões de mundo. Portanto, são em Fernandes (2004a) “... territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade ...”, retratam uma visão de mundo de acordo com o pressuposto teórico que engendra esse paradigma.

Numa aproximação introdutória sobre o debate paradigmático da Geografia Agrária, as ideias culminam em posições políticas antagônicas entre o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), que preconiza um agrário brasileiro onde o agronegócio e

o agricultor familiar convivem em harmonia sob o estigma do capital monopolista e, do outro lado, o Paradigma da Questão Agrária (PQA), que acredita haver enfrentamento de classes entre o camponês e o latifundiário, em disputa constante por terra, cultura e vida em sociedade. A escolha por um dos paradigmas projeta visões de mundo distintas, determina referências, autores, conceitos, valores, intencionalidades, ideologias e teorias.

As posições antagônicas entre os paradigmas refletem na educação na medida em que o PCA se identifica com a ideia de uma educação para o empreendedorismo, abrindo espaço para que os assentamentos recebam, por exemplo, formação oferecida pelo ‘Sistema S’ – educação do campo empreendedora, através de cursos profissionalizantes que reproduzem a ideologia da classe dominante com objetivo de integrar o agricultor familiar ao mercado, transformando a subalternidade e a expropriação em resultado de ‘suposta ineficácia’ do campesinato na relação comercial (Fernandes, 2008b). O problema estrutural do capitalismo no campo é convertido em problema conjuntural, relacionado à adaptação do agricultor

familiar ao modelo socioeconômico vigente (Fernandes, Welch & Gonçalves, 2014).

Em síntese, a defesa empreendida pelo PCA representada na figura do agricultor familiar, é metamorfose de modo de vida para profissão, estabelecendo uma ruptura nos paradigmas agrários, constitui-se num novo paradigma para entendermos as relações capitalistas no campo (Camacho, 2014).

Por outro lado, é na corrente camponista no interior do PQA que neste artigo pretendemos pontuar a defesa teórico-ideológica da existência do campesino enquanto classe social a partir da tese central de que sua recriação ocorre pelo movimento desigual e contraditório empregado pelo capitalismo no agrário (Martins, 1981; Oliveira, 1999, 2004; Fernandes, 2001, 2004a; Almeida & Paulino, 2010; Camacho, 2014).

Pela perspectiva do PQA, o camponês não é um sujeito em desaparecimento, mas se reproduz nas próprias contradições do sistema capitalista, a partir da tese da tendência camponista da recriação camponesa. Garante a necessidade ontológica e epistemológica da existência de uma Educação do Campo para a formação do campesino, contribuindo com a luta diária

de sobrevivência e melhoria na qualidade de vida social no campo.

A partir do PQA, entendemos que o campesinato convive em permanente conflito devido ao antagonismo de modelos diferentes de desenvolvimento territorial no campo – camponês/agronegócio, condicionando inclusive a educação, onde o paradigma da Educação do Campo é produto/produtora da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses com caráter revolucionário e com objetivo de alcançar a superação do capital.

A fim de fazermos a relação entre o debate paradigmático e a concepção teórico-ideológica de Educação do Campo, dividimos o texto em três partes. Na primeira, explicaremos as diferenças entre o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária - tendência camponista, nas suas interpretações com relação à questão agrária. Na segunda parte, estabeleceremos a relação entre a tendência camponista do PQA e a Educação do Campo. E, na terceira, debatemos o papel da Educação do Campo, onde faremos a defesa da educação enquanto espaço de formação e transformação do campesinato em sujeitos capazes de produzir sua emancipação política e social, bem como, apontaremos as garantias legais presentes nas

legislações vigentes para que resulte numa educação diferenciada para o campesinato brasileiro.

### **A tendência campesinista e o agrário brasileiro**

A geografia como ciência horizontal, desloca-se pelo seu interior conceitos capazes de fazer compreender o pensamento geográfico produzido na abrangência que são seus estudos: relação sociedade-natureza. Comporta um campo de ação nas ciências da natureza: relevo, clima, vegetação, paisagem... (Geografia Física); como também questões das ciências sociais, nos estudos relacionados à ação humana na região, no território, no lugar, no urbano, no agrário... (Geografia Humana).

Os estudos geográficos envolvem temas como a representação do espaço, as formas de ocupação das regiões, dos territórios, das cidades, as disputas territoriais, as políticas de estado, quando são produzidas diferentes especificidades de abordagem, diferentes visões socioespaciais, dependendo da matriz e pensamento geográfico utilizado.

Nas questões do agrário brasileiro, os debates produzem dois polos de pensamentos em disputa que sustentam paradigmas divergentes. Paradigma que para Kuhn (1991) são “... realizações

científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, possibilitando evolução a partir de divergências entre estes paradigmas.

Utilizando de Lefebvre (1983) para aproximar o debate paradigmático da Geografia Agrária, do PCA com o PQA, podemos assim melhor explicar:

... não são exatos, portanto, aceitam diversidade, simultaneidade e diferencialidade, admite-se convivências simultâneas, hibridismo e disputas entre paradigmas, em outro sentido, o superado não deixa de existir, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior. (Lefebvre, 1983, p. 231).

O debate entre os dois paradigmas transforma-se em mediação para um resultado superior; onde etapa atravessada deixa de existir em si mesma, isoladamente, mas persiste como resultado através de sua negação.

Cada olhar geógrafo/científico, na interface entre as ciências e as diferentes matrizes do pensamento, correlacionada ao desafio do intelectual em compreender as distintas conjunturas, produz diferentes análises e visões para o mesmo objeto em estudo e ao final, como resultado, apresentará significativas mudanças de conteúdo, dependendo, é claro, do olhar e do instrumento de pesquisa utilizado.

Na disputa pela hegemonia de pensamento agrário, um dos olhares, proposto pelo PCA, utiliza um telescópio (instrumento para observação de objetos distantes) para compreender o sujeito agricultor (palpável, examinável, ao alcance) e defende sua inclusão no sistema capitalista. Abramovay (1992) abre cisão no entendimento do campo da agricultura de trabalho familiar ao criar a figura do agricultor familiar, a partir do critério econômico.

Nossa concepção para compreender as diferenças entre terra do campesinato e a do agronegócio nos remete a Martins (1991), que divide o campo brasileiro em *terra de negócio* e *terra de trabalho*. Para ele a terra de negócios encontra-se sob a lógica da mercantilização da terra e da reprodução capitalista no campo, enquanto na terra de trabalho busca a ruptura do pacto terra/capital, com a manutenção da figura do campesino a partir de sua recriação, que para nós, seria a reterritorialização camponesa. Para Martins,

... quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro ... (Martins, 1991, p. 55).

O PCA não considera o efeito do capital no agrário camponês, na sua renda, na qualidade de vida, sobretudo, na apropriação, através do latifúndio e do agronegócio da maior parte das terras agricultáveis, historicamente com predominância da monocultura para exportação, em detrimento das culturas voltadas para o autoconsumo. A problemática é apontada por Stédile (1997) como responsável pela expulsão dos trabalhadores rurais para as periferias das cidades, ao associar a concentração da terra à exclusão de parte da população. Indo além, a concentração de terras "... mantêm as riquezas naturais, a agricultura e o poder político nas mãos de uma minoria, e é uma das principais fontes de injustiça sociais" (Stédile, 1997, p. 112).

Esta lógica desigual da territorialização do capital no campo enseja disputa entre o camponês e o agronegócio e oportuniza refutar a tese proposta pelo PCA, onde considera o campo da agricultura familiar como um espaço sem conflito, convivendo e produzindo em harmonia agricultor familiar e agronegócio.

Consideramos que a concepção de território pelo PCA é instrumento de controle social, pois defende a subordinação das comunidades camponesas ao modelo de desenvolvimento do capital,

ao tentar organizar o território da agricultura familiar nos moldes da agricultura comercial para se adaptar ao mercado, desvinculando da sua essência contida nas dimensões do modo de vida camponês. Analisando o conceito geográfico de paisagem nesses territórios, visualizamos o território do agronegócio na forma homogênea de composição uniforme e geométrica de monocultura, terra como mercadoria que expressa as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas), que necessita de pouca mão de obra no seu manejo.

Em contraposição, a paisagem do território camponês é heterogênea e com diversidade de elementos como: a grande quantidade de pessoas (homens, mulheres, jovens, crianças, velhos); lócus de construção de existência, de moradia, de vida em coletividade; de produção de alimentos para o autoconsumo a partir do *modus operandi* da produção camponesa, centrada na mão de obra dos seus trabalhadores diretos, quais sejam, os próprios membros da família, ou seja, as relações de trabalho familiar sustentam a maior parte dos territórios camponeses (Fernandes, 2008).

O território do agronegócio é administrado como empresa capitalista, que tem a terra como mercadoria para produção de mais valia por meio do

assalariamento para a obtenção de lucro. O capitalista proprietário da terra é possuidor de meios de produção (maquinários, implementos e acesso ao financiamento), apoiado pelo sistema financeiro. Quase sempre é morador do urbano e com um padrão de vida acima da média nacional.

Como nas concepções diferentes acerca do campo e do campesinato, também encontramos distintas bases da educação defendida a partir dos paradigmas PCA e PQA. Assim a educação defendida pelo PCA pode corroborar com a destruição das estruturas camponesas, bem como, com a recriação de novos territórios. Seus pressupostos teóricos apontam para o exercício de uma educação para a monetarização da terra campesina.

Nessa perspectiva, as discordâncias paradigmáticas são concepções teóricas definidas pela forma do pesquisador olhar o objeto em análise. E é este olhar que definirá os contornos conceituais da pesquisa, culminando em disputas no interior da ciência e da sociedade e, no caso das concepções para o agrário, divergência superior às terminologias de campesino ou agricultor familiar.

Considerar o PCA como fundamento teórico para uma pesquisa no agrário do campesino brasileiro é desconsiderar as lutas históricas pela reforma agrária. É



admitir a metamorfose do campesinato em agricultor familiar a partir da integração do camponês ao mercado (Camacho, 2017). É não reconhecer que existe no campo conjuntura que:

... une riqueza extrema e miséria extrema, neste país, é o fato de que a riqueza de poucos tem sido produzida pela exploração sem limites e pela expropriação violenta de muitos, desprotegidos, que nem mesmo têm possibilidade de exigir o cumprimento legal dos poucos direitos sociais e individuais reconhecidos em lei. (Martins, 1991, p. 62).

Para nós, a terra campesina possui um valor simbólico, é muito mais que terra de negócio, é lugar de construção e reconstrução da vida, com seu viés econômico, ao oportunizar a sobrevivência e reprodução familiar. Mas também é liberdade, ao viabilizar que a família escape das amarras do patrão, limitador de sua autonomia, da relação marcada pela expropriação e exploração do seu trabalho estabelecida pelas relações capitalistas de produção.

No imaginário do sujeito campesino a terra é para o trabalho, representa o rompimento com a insegurança, com o desconforto, com a precariedade da vida. No entanto, esta condição não poderá ser alcançada através de um paradigma no qual o campesino é colocado no mesmo

patamar e condições do mundo capitalizado da terra de negócios.

O PQA, como paradigma, sustenta a existência no campo do campesino, porém, no seu interior, ele se divide em duas outras tendências: a primeira prevê o fim do campesino pelas forças do capital (Kautsky, 1980; Lenin, 1982), pela relação íntima entre o grande produtor rural e a indústria (integração entre as duas partes), a indústria na reprodução ampliada do capital no campo utilizaria produtos primários do grande produtor em detrimento do pequeno, levando a extinção do camponês. Já a segunda, a tendência campesinista, defende sua recriação, em que Camacho (2014) a relaciona com tripé família-trabalho-terra e se dá na contradição, subordinação e/ou resistência estrutural ao capital, por meio da luta pela terra (Shanin, 1980; Oliveira, 2004; Fernandes, 2008; Marques, 2008; Almeida & Paulino, 2010).

Ambas as correntes possuem em comum a defesa de que a questão agrária é um problema estrutural, a corrente campesinista acredita que a resolução acontecerá pelo enfrentamento da classe camponesa ao capitalismo, superando o sistema que oprime, sendo que os elementos estruturantes para análise estão na: “luta de classes, no conflito, nas

disputas e na superação do capitalismo” (Camacho, 2014, p. 126).

Nosso olhar geográfico sobre o agricultor camponês nos leva a considerar a tendência camponista dentro do PQA, que para Guzmán e Molina (2005) possui como principais referências teóricas o marxismo heterodoxo e o narodnismo marxista e, define o camponês como “... classe social - em si e para si - como um modo de vida não-capitalista” (Camacho, 2014, p. 120), que contém dois elementos fundamentais para sua reprodução: a terra e sua força de trabalho familiar e que se reproduz no embate contra o capitalismo agrário (latifúndio e agronegócio), na luta contra a desigualdade no campo, pela produção da vida e defesa de sua cultura.

Preobrazhensky (1977, p. 243) defende que: “... onde quer que preexista uma base camponesa, ela não é destruída pelo desenvolvimento capitalista (a não ser em parte), mas mantida como uma

forma subordinada de produção e a acumulação primitiva prosseguem às suas custas”.

Considerando a existência de duas classes sociais antagônicas no campo, o camponês e o agronegócio, a luta pela reforma agrária motiva disputas representadas nas ocupações, violências e mortes no campo pela reação do latifúndio. Até que ocorra distribuição da terra pelo Estado como forma de atenuar os enfrentamentos, este campo, pelas suas características, não se trata de ambiente de paz e harmonia defendido pelo PCA.

Sobre os conflitos no campo motivados pela disputa da terra, a Comissão Pastoral da Terra – CPT apresentou em 2018 dados do conflito no campo ocorridos entre os anos de 2003 a 2017, quando os assassinatos bateram recordes, atingindo o maior número desde 2003, com 70 casos ocorridos no Brasil, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Assassinatos no campo de 2003-2017.

Ano	2003	04	05	06	07	08	09	2010	11	12	13	14	15	16	2017
Números de assassinatos	73	39	38	39	28	28	25	34	29	36	34	36	50	61	70

Fonte: CPT (2018). Elaborado por Assunção (2019).

Outro aspecto importante na característica camponesa refere-se a sua economia, que para Tepicht (1977, p. 85), apresenta “... uma combinação particular dos fatores de produção (forças produtivas) unida a um tipo particular de

relações entre os homens (relação de produção)”, onde a renda da terra não é capitalizada e a força de trabalho familiar é a base para a produção, estabelecendo a circulação simples de mercadoria, com a venda para o mercado do excedente,

suprindo suas necessidades básicas de sobrevivência.

A produção camponesa não visa o lucro como motivação principal, mas sim, garantir a existência e resistência do modo de vida camponês perante o modo capitalista de produção, pois a terra e o excedente da produção são seus instrumentos para suprir suas necessidades familiares (Assunção, 2018).

Karl Kautsky (1980), ao abordar a questão agrária, mesmo considerando o inexorável desaparecimento do campesinato, compreende que a terra camponesa não tem a mesma função da propriedade privada capitalista. Sua propriedade se relaciona a sua existência, não se trata de renda fundiária capitalizada, pois, a venda de suas mercadorias não o transforma em um capitalista, mas mantém sua condição social de trabalhador. O produto de sua terra não advém da exploração do trabalho alheio, mas do trabalho familiar e a relação da venda de seus produtos não o transforma em empresário capitalista, portanto, é análoga a de um operário.

... o camponês que vende os artigos agrícolas, mas não emprega assalariados, ou os emprega muito pouco, não é capitalista, e sim um simples criador de mercadorias ... Ele é um trabalhador, pois não vive do produto de sua empresa, mas do produto de sua própria atividade. O seu gênero de vida é o de um

assalariado. Tem necessidade da terra como de um meio para ganhar o pão como operário, e não para dela tirar qualquer lucro ou renda fundiária ... Ele chega à produção capitalista, não como empresário, mas como operário explorado patrão ... (Kautsky, 1980, p. 189).

É fundamental esclarecer que a forma como o camponês comercializa seus produtos, seja pela venda direta em feiras ou de casa em casa, ou ao atravessador, seja para a indústria ou intermediada via cooperativas, não lhe subtrai a capacidade de se organizar internamente na sua unidade de produção, que ocorre de forma original, pelas condições de decisão de quando, como e o que cultivar, fugindo do esquema tradicional do sistema capitalista de produção da monocultura. Porém, deve-se relativizar sua autonomia, levando em consideração o nível de relação do camponês com o mercado.

O que corrobora para a definição de camponês em Carvalho onde o considera como: “unidade da diversidade ... se constitui num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalistas, ainda que, inseridos na economia capitalista” (Carvalho, 2005, p. 143).

Levando em consideração o Brasil do latifúndio-agronegócio que concentra o poder econômico e político, o debate

paradigmático apresentado entre o PCA e o PQA converte-se em discussão pela aplicação de conceitos importantes de campesino ou agricultor familiar, abrangendo, neste sentido, questões políticas, fortemente vinculadas à luta de classes do campo, na perspectiva do PQA, ou a aceitação da subordinação ao capital como único norteador, na perspectiva do PCA.

Resta-nos evidenciar a questão da recriação camponesa, sustentada pela corrente campesinista, está alicerçada tanto na relação da resistência camponesa, engendrada principalmente nos movimentos sociais, a partir da tese do desenvolvimento contraditório e desigual no campo que recria relações capitalistas e não capitalistas concomitantemente (Oliveira, 2004). Para Camacho (2014, p. 177), a “recriação camponesa é um marco teórico da tendência campesinista, explicando a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista ...”, revela a possibilidade de existência e reprodução do campesino mesmo estando em meio às relações capitalistas no campo (Martins, 1981; Oliveira, 2004). O capital destrói os territórios campesinos e sua reinserção ocorre por meio da luta pela terra, recriando novos territórios e, conseqüente, realizando a reterritorialização no campo.

A recriação dos territórios campesinos destruídos pelo agronegócio relaciona-se à capacidade que o campesino possui de se organizar e lutar, esta relação se converte em “... característica marcante, delimita o antagonismo dialético entre esses dois paradigmas PCA e PQA, ou seja, a existência da luta de classes e do campesinato como parte inerente dessa condição” (Camacho, 2014, p. 117).

A dicotomia paradigmática entre o PCA e o PQA evidencia a importância e defesa da Educação do Campo explicitada na tendência campesinista, que considera o camponês classe social, sua recriação na conflitualidade com o capital, a partir dos pressupostos que passaremos a discutir.

### **Tendência campesinista e a Educação do Campo**

O debate paradigmático apresentado nos remete a duas perspectivas da geografia agrária. O primeiro argumenta pelo fim do campesino e sua incorporação ao mundo do mercado capitalizado (PCA) como agricultor familiar e, o segundo, acredita que a partir da luta e resistência pode designá-lo de campesino na condição de classe social *sui generis* (PQA), mesmo com a constante expansão do agronegócio no campo continuará existindo.

Fernandes e Molina (2005) defendem que a tendência campesinista discorda da

ideia da fatalidade de proletarização do camponês, transformando em trabalhador assalariado ou em exército de reserva do agropecuarista empresário. Considerando que esta é uma visão linear do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, que retira a contradição do processo. Ao contrário, a tendência campesinista entende que historicamente o camponês é protagonista da luta pela terra, portanto, faz o enfrentamento ao capital (Chayanov, 1924), possibilitando sua recriação e reprodução desses sujeitos no campo.

Concomitantemente, a recriação campesina reforça a necessidade de existência da Educação do Campo enquanto formadora de sujeitos de direitos, acessando aos meios que lhes permitam o conhecimento do mundo na sua universalidade. Educação que permita intervir na realidade construída pelo homem, a mulher e os filhos camponeses, considerando sua continuidade e resistência na defesa de seu território camponês, conforme defendido por Fernandes (2004b): como lugar de vida, de moradia, trabalho, estudo, como lugar seu e que possui identidade cultural própria.

A Educação está resguardada na Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado e da família, vigente no artigo 205 da carta magna, onde deve ser promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do sujeito.

Porém, a educação promovida nas escolas do campo se desenvolve como continuidade da educação urbana, descontextualizada, incentivadora da evasão dos jovens, ao apresentar uma visão de rural arcaico e atrasado e não como reflexo da história de abandono a que foi renegado o campo brasileiro nesses 520 anos de existência do Brasil.

Neste aspecto, concordamos com Manfio e Pacheco (2006) que ao dissertar sobre a educação promovida no campo afirmam:

... na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionariam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimento voltado aos conteúdos que são contemplados no currículo, ou no livro didático, no entanto, da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem (Manfio & Pacheco, 2006, p. 85).

Com a continuidade da prática da educação rural estaremos ainda condicionados em uma matriz cultural escravista, latifundiária e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Seria não admitir que o

homem e a mulher do campo não são sujeitos historicamente forjados em sínteses sociais específicas e diferentes do urbano. Pressupõe corroborar com uma escola com currículo norteado com identidade do urbano, uma extensão da educação urbana.

Sobre as condições da educação que ainda vem sendo realizada nas escolas situadas no campo, Martins (1986, p. 3-4) afirma que ela está:

... a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo.

O debate da educação que defendemos para o campo campestre se torna preponderante pela existência de um campo em disputa, inclusive na academia. Certamente, esta disputa também se dá no campo da educação e no modelo de educação a ser destinada à população campestre, que produz reflexos no modo de desenvolvimento territorial que cada grupo científico defende.

Enquanto se trava esta disputa paradigmática entre o PCA e o PQA, o campo é invadido por instrumentos de formação do ‘Sistema S’, promovendo uma sinistra ‘antropofagia cultural’ na identidade campestre que incentiva ainda

mais o êxodo rural/urbano ao reafirmar a identidade do urbano como superior, na tentativa de preparar o campestre para sua incursão no mundo dos negócios, na formação de agricultores familiares rentistas e aliados/subordinados ao capital.

Na perspectiva de mudar esta prática é que os movimentos sociais do campo fazem o enfrentamento para o oferecimento de uma especificidade de educação que deve ser ofertada para suas comunidades. Devemos levar em conta que a realidade brasileira vive hoje um debate extremamente sério, onde os organismos estatais responsáveis pela educação defendem a existência de uma escola ‘sem partido’, ‘desideologizada’, “sem um diálogo crítico e libertador ... sem considerar a condição de oprimido do campestre ... sem considerar a educação como instrumento de luta para sua libertação” (Freire, 1983, p. 56).

Contrariando a lógica capitalista de exclusão da população rural imposta pela história do agrário e sua estrutura no país (latifúndio e agronegócio), - tendo como referência o capital que desterritorializa em busca de maior ganho pelo esbulho das populações campestres e tradicionais, de suas terras e seu trabalho -, temos as lutas por uma Educação do Campo no Brasil e um ensino que contribua com a formação

de território que suplante as necessidades existentes nessas comunidades.

Na história, debates e iniciativas que produziram uma educação diferenciada e com outra finalidade tanto no urbano quanto no rural, advém do século passado, porém apresentando suas particularidades. Mais precisamente aos governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart. Bezerra (1980, p. 17-20) explica que os avanços no período só aconteceram pela “emergência, quase acelerada, de um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo ...”, ou quando foram “... clara as manobras para canalizar as forças do movimento popular para a resistência e, para tanto, o governo empunhou a bandeira das reformas de base ...”. Destacando-se desse período o Movimento de Alfabetização (MOVA), idealizado por Paulo Freire e realizado por ele e outros educadores, além de sindicatos e movimentos sociais. Movimento de educação popular suprimidos com o golpe militar de 1964.

No século atual, os movimentos organizados amparados pelos processos históricos de lutas produziram uma Educação do/no Campo, onde no governo de centro-esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva, mais sensível as pautas populares, obtiveram avanços, representados em

marcos legais (leis, decretos, deliberações) e cadernos (oficiais de governo), incluindo no aparelho estatal a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que orientou e implementou políticas públicas e educação às populações camponesas e tradicionais.

Historicizando, estes avanços foram possíveis a partir da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, de 1998, formada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Pastorais Sociais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB), que passaram a gerir ações conjuntas por políticas públicas para uma educação diferenciada aos povos do campo em âmbito nacional, conforme defendido por Arroyo e Fernandes (1999). Como exemplo, citamos a formação específica para professores do campo, cursos superiores, especialização em Educação do Campo, entre outros.

A partir desta organização maior, foram sendo criados marcos legais como: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – 1998 e 2004; a instituição da Política de

Educação do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de suas deliberações; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo encampada pelo Ministério da Educação a partir do ano 2000 em 2002; a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e; em 2004, a criação SECADI no interior do Ministério da Educação.

As conquistas dos movimentos do campo são a tomada de parte do Estado, conforme defendido por Camacho (2014, p. 454), para: “viabilizar seus projetos de sociedade por meio de políticas públicas” e, em Gramsci (apud Manfred, 1980), viabilizar a produção de uma educação enquanto processo que:

... permitiria às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de um mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia. (Manfred, 1980, p. 48).

Esta Educação (em maiúscula pelo seu significado) é acompanhada da palavra Campo, Educação do Campo, que epistemologicamente representa a vontade dos movimentos sociais em demarcar identitariamente a educação que defendem, que, posteriormente foi implantada pelos

governos nas suas políticas públicas educacionais. Para nós, trata-se, inclusive, de uma forma de diferenciar a antiga educação rural descontextualizada da Política de Educação do Campo pertencente à pauta defendida pelos movimentos camponeses.

Para Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 45), a Educação do Campo é “... inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica”. A autora pensa a partir dos pressupostos marxistas para educação, em que Marx e Engels (2011) defendem uma educação baseada em três princípios:

1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas ... (Caldart, Stédile & Daros, 2015, p. 45-46).

Marx e Engels acreditavam que dessa forma poderia propiciar uma educação do futuro, em que conjugaria o aprendizado para o trabalho produtivo com a realização de atividades desportivas, incrementaria a produção social como método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas direções.



A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais pressupõe superação da visão tradicional, do imaginário social para o campo, como espaço geográfico do atrasado, pouco desenvolvido e do *jeca-tatu*. Ela deve ser fomentadora de reflexões, produção de saberes que contribuam com a desconstrução no imaginário coletivo da visão diminutiva do campo em relação à cidade. Campo como espaço de particularidades e matrizes culturais (Fernandes & Molina, 2005); campo com possibilidades políticas, a partir da formação crítica que, por sua vez, estimula a resistência, reforçando suas identidades, histórias e melhorando a produção das condições de existência social, política, econômica, cultural, dentre outras.

A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais camponeses tem relevância no seu modo de vida e na identidade territorial, com projeto educativo engendrado de concepção ideológica para o fortalecimento e reprodução de uma territorialidade camponesa a partir da luta pela reforma agrária (Camacho, 2014; Fernandes & Molina, 2005).

Esta educação será produzida na prática pedagógica em que estarão presentes as lutas dos povos do campo e de seus movimentos sociais organizados,

interagindo com uma matriz político-pedagógica que contribua no interior dos territórios camponeses com a formação desses sujeitos, cooperando com a resolução das demandas e no fortalecimento territorial, político, econômico e cultural desses sujeitos.

Está sendo construída por uma classe social que tem o campo como local de trabalho e espaço de vida, e onde a educação se colocará como um fator importante para a emancipação humana, se relacionando com a realidade concreta a que ela se destina. De acordo com Gadotti (2012, p. 15): “... toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos”.

A corrente camponesa possui nos seus princípios a defesa intransigente dos preceitos paradigmáticos da Educação do Campo, quais sejam: os movimentos sociais como instrumento de resistência; os camponeses enquanto sujeitos históricos; o empreendimento de ações junto às universidades para a formação específica para planejamento territorial e docência no campo; a contribuição com o debate de políticas públicas para o campo; o suporte científico que possa contribuir com a superação da submissão do camponês ao capital.

## Por uma Educação do Campo

Não é possível democratizar o ensino de um país sem democratizar sua economia e sem democratizar, finalmente, sua superestrutura política. Num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve estar dirigida por seus próprios homens. (Mariátegui, 2008, p. 127).

O campo campesino, terra de trabalho e reprodução da vida, é impactado de sobremaneira pela ação do imperialismo do capital, que regula o campo brasileiro pelo agronegócio, realizando o controle da produção camponesa e a utilizando como instrumento de domínio.

O sistema educativo, seja no campo ou na cidade, na maior parte dos casos, é utilizado como instrumento de dominação do capital, com esta práxis, forma o sujeito como massa de manobra, que articula no seu território a teia do imperialismo mundializado, que como “medusa”, figura da mitologia grega que petrifica através do olhar, molda educadores e agricultores familiares comprometidos e engajados na prática capitalista.

Neste contexto os avanços na educação pública realizam-se à conta gota, produzindo atrasos históricos, de acordo com a vontade do capitalismo burocrático (Mao Tsetung, 2008) que faz o controle do território através da dominação ideológica, ao utilizar o poder público para obstruir avanços e transformações no campo.

As ações engendradas pelo agronegócio objetivam tomar para si todo rural a partir do controle sobre as políticas e sobre o território, utilizando-se de um amplo espaço de dominação, onde subjuga trabalhadores nas condições de trabalho e salários precarizados; apropria-se dos espaços de decisões coletivas ao eleger parlamentares e influenciar no executivo, subtraindo políticas públicas que beneficiariam a população oprimida ao controlar o orçamento público; induzem decisões judiciais produzindo sentenças em desfavor da grande maioria ao desocupar áreas improdutivas em conflito com o latifúndio e ocupadas por trabalhadores rurais sem terra ou populações tradicionais, devolvendo-as ao capital rentista e especulador. Tudo que está fora da perspectiva capitalista, reprimem tratando enquanto subversivo e ilegal, na tentativa de consolidar sua ideologia.

Neste aspecto, os movimentos sociais são importantes para romper a teia tramada pelo capital, e a educação passa a ser instrumento dos movimentos sociais organizados no campo para produção de um projeto de vida, de sociedade e de país com justiça social e ambiental, respeitando as diversidades territoriais, culturas e modos de vida.

Analisando a atuação dos movimentos sociais do campo em favor da

educação que ali se produz e as tendências da educação brasileira em Saviani (2007), podemos entender que a proposta educativa defendida por estes movimentos, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) preconiza uma educação com a identidade e cultura do campo e, para que esta proposta se realize, produzem ações que incentivaram os atuais avanços na legislação. Portanto, os preceitos para a Educação do Campo e seu referencial teórico e legal foram conquistados por um coletivo, na contradição e na luta de classes.

Para pensar a Educação do Campo a partir da corrente camponista do Paradigma da Questão Agrária, é fundamental considerar a existência de embates no campo e empreender uma práxis revolucionária, objetivando a emancipação do camponês e a contra-hegemonia aos valores do capital. Portanto, deve-se prever a necessidade de “... pensar na superação do capitalismo, ir além dele, tendo em vista que este sistema representa a barbárie” (Camacho, 2014, p. 402), fortalecendo o caráter do camponato como classe social.

A Educação do Campo deve ser construída a partir da vivência dos sujeitos camponeses, ampliando para os conhecimentos desenvolvidos pela

humanidade ao longo de sua existência, defendendo uma pedagogia própria que valorize seu território, sua cultura, seu modo de vida. Por isso, não deve perder de vista a experiência empírica dos sujeitos camponeses, tendo como referência a inclusão das lutas sociais por eles produzidas, seja pelo acesso e permanência na terra ou por políticas públicas emancipatórias. Neste sentido, Caldart (2004) defende veementemente o vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais. Aponta para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos formar não apenas trabalhadores do campo, mas também intelectuais orgânicos: lutadores sociais, militantes de causas coletivas e fomentadores de utopias sociais libertárias.

Este processo deve ocorrer, simultaneamente, à educação formal, com a introdução das experiências de vida e fazeres/saberes dos camponeses, oportunizando o acesso ao conhecimento da humanidade. Tendo em vista que outra característica importante na prática da Educação do Campo, desenvolvida em um espaço geográfico específico, o Campo, é a relação dialética entre a particularidade e a universalidade, que Caldart (2010, p. 110) assim explica: “é particular, mas busca a

inserção na universalidade como novo projeto de sociedade”.

Camacho (2014, 2017) faz referência a pressupostos teóricos-políticos-ideológicos-utópicos que devem constar na Educação do Campo a partir do paradigma PQA, tendência camponista, dentre os quais apontamos:

- 1- Defesa do Paradigma Originário da Educação do Campo;
- 2- Pedagogia libertadora como matriz teórico-pedagógica principal;
- 3- Educação para cooperação e solidariedade em oposição a competitividade neoliberal;
- 4- Lógica camponesa não capitalista: terra-família-trabalho;
- 5- Movimentos socioterritoriais camponeses no centro do debate, enquanto protagonistas na implantação de políticas públicas e produtores de saberes (Pedagogia do Movimento);
- 6- Resistência material e cultural à territorialidade do capital e à monopolização dos territórios para a recriação e autonomia camponesa;
- 7- Território construído na disputa/conflito de classes no campo;
- 8- Camponês como classe antagônica ao capital e como modo de vida que se reproduz na resistência e na contradição do desenvolvimento do capitalismo no campo;
- 9- Superação do capital e emancipação humana pela revolução, como utopia;
- 10- Superação da subalternidade camponesa imposta pelo capital monopolista na forma do agronegócio;
- 11- Relação Local-Global afirmando as territorialidades horizontais e contra-hegemônicas em oposição as

territorialidades verticalizadas do poder hegemônico do capital globalizado;

- 12- Diálogo entre os saberes-fazeres camponeses e o conhecimento técnico-científico universalmente consolidado;
- 13- Superação de todas as formas de exploração, dominação (inclusive da natureza), opressão, desigualdade e exclusão de Classe, Gênero, Étnico-Racial, Geracional etc. (Camacho, 2017, p. 656).

Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo estão alicerçados na ação educativa do coletivo, ouvindo a quem esta educação interessa, construindo com eles, aprendendo com eles.

Uma educação com conteúdo e compromisso de classe, como instrumento para libertação da classe oprimida ou subalterna. Com uma pedagogia que vai além da escola, que é organizada nos movimentos sociais e na prática social (Arroyo, 1989).

A educação nesta perspectiva oportuniza que os sujeitos do território camponês: os jovens, os técnicos, os dirigentes, as cooperativas, os sindicatos, os professores, os administrativos das escolas, os movimentos sociais, pais e mães, contribuam juntos numa ação coletiva com a melhoria da escola da comunidade, na realidade rural, no fortalecimento da luta.

Foi este diálogo, este fazer contínuo entre movimento e pensadores, que oportunizou os avanços na legislação para a Educação do Campo como política de Estado. Alterações na legislação começam a ser notadas a partir da Lei de Diretrizes de Base da Educação (1996), que no seu artigo 28º preconiza:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação a natureza do trabalho rural.

A partir dos anos 1990, as tensões sociais entre governo federal e movimentos sociais rurais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST resultaram em diversas mobilizações e, conseqüentemente, no atendimento de parte das reivindicações. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, de 1998, é um exemplo do fortalecimento da política educacional e representa a força dos movimentos sociais.

Posteriormente, temos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

(2001), que Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 176) explicam que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Outro exemplo é o Decreto Presidencial n. 7.352 (2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), onde delibera:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento

social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O PRONERA surge como estratégias para alavancar a qualidade da Educação do Campo, como política para suprir as desigualdades (direito ao acesso e permanência na escola). A população do campo passa a fazer parte da estratégia nacional para melhoria da qualidade do ensino e, em outras palavras: “o que se busca não é somente a igualdade de acesso ‘tolerada’ pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados” (Molina, 2008, p. 28).

Para Santos (2012), o decreto se constituiu em um avanço no que se refere ao novo *status* conferido ao PRONERA, como política pública específica para a educação formal de jovens e adultos

assentados da reforma agrária, além de prever formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou que atendam a população assentada. Progressos em políticas permanentes no âmbito do ordenamento jurídico do Estado, possibilita a existência de projetos que perpassam, independentemente do governo em exercício. A Educação do Campo passa, então, a conquistar lugar na agenda política nas instâncias municipal, estaduais e federal.

Essas novas estruturas legais, permitem para Souza (2008, p. 1092), “construir uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil”. Frisamos que a apropriação dos movimentos socioterritoriais camponeses das políticas públicas, bem como, sua participação, acúmulo de conhecimento e contribuição para pensar as políticas educacionais e nas suas execuções, fortalece o interesse público no embate com o interesse estatal, costumeiramente controlado pelas vontades de quem governa.

Essa inter-relação nos fóruns pela execução das políticas com a participação dos movimentos possibilita o debate das práticas pedagógicas, expõe divergências

políticas pelas concepções de educação entre estado e movimentos sociais do campo, onde é defendido: A) uma educação com respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; B) educação respeitando o fazer e a produção cultura local na formação dos sujeitos; C) educação responsável pela formação do humano para o desenvolvimento sustentável e com respeito às características do campo; entre outros (Ministério da Educação, 2003).

Munarim (2008) defende a existência de um Movimento Nacional de Educação do Campo como uma rede social de sujeitos coletivos do campo pela Educação do Campo que nesta rede se interagem. Nesse movimento, temos professores, escolas do campo, pesquisadores, ONGs, universidades, órgãos municipais, estaduais de educação, movimento sindical; irradiando o debate com o objetivo de fortalecer a atuação política em prol da educação do/para campo, elaborar/organizar propostas pedagógica que questionam as relações de classe do campo brasileiro.

É esta organicidade produzida pelos movimentos e a luta por uma Educação do Campo que vem lentamente modificando cada vez mais a prática social, inclusive na academia. Representado no crescimento do interesse pela temática, bem como pelo

contorno buscado pelos movimentos na educação que se realiza no seu meio. Como resultado, tem aumentado o número de teses e dissertações sobre o tema, como também, vem sendo criado cursos de graduação e pós-graduação em alternância destinados aos sujeitos do campo no âmbito das universidades públicas, nas diversas regiões do país.

Embora, como apontado, a concepção e prática de educação do/no campo vem se fortalecendo, nas escolas públicas no campo brasileiro a situação pedagógica e de infraestrutura é ainda bastante precária. Muitos estados e municípios ainda praticam o processo de nucleação ou fechamento de escolas, levando seus alunos para a área urbana. Na área pedagógica ainda temos professores que nem sempre têm formação escolar superior; há inexistência de bibliotecas ou material didático específico, laboratórios científicos ou de informática praticamente não existem (Arroyo, 2007).

Destacamos que a rede pela Educação do Campo também ressoa junto ao professorado, e este tem buscado uma prática pedagógica diferenciada, ensino com sentido sociocultural para os povos do campo, através da articulação dos conteúdos escolares com vivência e experiência do cotidiano dos alunos (Arroyo, 2007). Esta prática se aproxima

daquilo que defende os movimentos, ou seja, uma prática pedagógica como dimensão da prática social correlacionada com a vida no campo, as lutas do campo, para enfrentar a dominação do capital sobre o campesino brasileiro.

### **Considerações finais**

Existe um agrário em disputa, com classes sociais com projetos antagônicos de sociedade, representados na terra como lugar de vida, de cultura, de trabalho do campesino e a terra de negócio, de expansão do capital explorador do agronegócio. Logo, não acreditamos que pela quantidade de terras devolutas ou de latifúndios por explorar existentes no Brasil, que o enfrentamento de classes na contemporaneidade irá acabar. Aliás, reforçado pela presença do explorado e do explorador, inerente à forma que o capital se organiza para o lucro e pela inexistência de uma política de governo de distribuição de renda e dos recursos naturais como política pública, esta realidade perdurará por anos.

A disputa em questão, que se estende para a educação no agrário brasileiro, está representada na luta dos movimentos sociais que buscam uma Educação do Campo que abarque e reproduza suas vivências, o material e o imaterial que compõem a vida do campesino. Tendo em

vista que a realidade da educação que se realiza no campo, quase sempre, é controlada pelo capital a partir dos instrumentos públicos disponíveis (as escolas rurais), pelo referencial teórico, pelas práticas pedagógicas reacionárias, pelo currículo e pelo seu projeto político.

Muitas vezes, o Estado apropria-se do discurso da Educação do Campo, mas reproduz práticas pedagógicas desvinculadas das lutas camponesas e vinculadas aos pressupostos do PCA, com objetivos de manter a subordinação dos camponeses ao capital e evitar a superação da luta de classes. Como questionava Freire (1983) ao afirmar que as classes dominantes se utilizam-se da educação formal para manter e difundir a ideologia dominante, manter a dominação, a opressão e a desigualdade presente no modo capitalista de produção.

Desta forma, o pressuposto teórico do PQA, na tendência campesinista, presente na Educação do Campo permite: contrapor à educação com preceitos favoráveis ao capitalismo e, defender a continuidade de um campo onde o campesino persista; desenvolver uma educação que contribui com o enfrentamento ao capital, com a reconquista de novos territórios, a organização e controle dos territórios camponeses já existentes; reconhecer,



fortalecer e valorizar a cultura e o conhecimento campestino; e instrumentalizar para emancipação dos povos do campo na busca de seus direitos.

O Paradigma da Educação do Campo oportuniza progredir para uma educação que se baseie na produção da vida e na consciência de classe, capaz de se contestar à educação hegemônica e enfrentar as políticas do imperialismo, forjando um movimento de professores e estudantes a partir dos pressupostos da teoria e da prática como parte do processo de evolução de uma nova democracia.

Os fundamentos da Educação do Campo nos permite pensar uma educação fora do contexto urbano, elaborada em torno dos valores de vida e cultura camponesas, capaz de motivar a reflexão/ação da sociedade civil organizada do campo no sentido da conquista de novos espaços, na efetivação de agendas políticas que beneficie a efetivação de uma educação pública com as aspirações dos povos do campo. Permite a organização das práticas políticas, pedagógicas e educativas construídas e desenvolvidas com a participação sociopolítica dos camponeses.

A participação campestina na construção da Educação do Campo é marca de uma prática social pedagógica questionadora da educação pública estatal,

que, dialeticamente, fortalece a própria educação pública. Entender esta contribuição dos povos do campo nas articulações que tem acontecido no interior do Estado permitirá a compreensão dos avanços alcançados na trajetória da Educação do Campo.

O debate apresentado é de fundamental importância pelo momento político que atravessa o Estado brasileiro, apontando para derrubada de direitos nunca vistos na história recente do país, de todas as ordens e formas, abarcando direitos sociais, políticos, educacionais, culturais, estado laico, de garantias individuais, entre outros. A participação dos movimentos sociais organizados na defesa da permanência dessas garantias legais previstas e em disputa é fundamental.

## Referências

- Abramovay, R. (1992). *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec.
- Almeida, R. A., & Paulino, E. T. (2010). *Terra e território: a questão camponesa no capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Arroyo, M. G. (1989). A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista da ANDE*, 12, 15-10.
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

- Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. CEDES*, 27, 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- Ascom-CPT. (2018). *Assassinatos no campo batem novo recorde e atingem maior número desde 2003* [Web log post]. Recuperado de <https://cimi.org.br/2018/04/assassinatos-no-campo-batem-novo-recorde-e-atingem-maior-numero-desde-2003/>
- Assunção, A. S. (2018). O campo do agronegócio e o campo do campesinato: disputas e conflitos territoriais. In *anais XXIV Encontro Nacional de Geografia Agrária* (pp. 3581-3599). Dourados.
- Bezerra, A. (1980). As atividades em educação popular. In Bezerra, A., & Brandão, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular* (pp. 16-39). São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios*. Brasília.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2010). *Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, R. S., Stédile, M. E., & Daros, D. (2015). *Caminhos para a transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Camacho, R. S. (2014). *Paradigmas em disputa na educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Camacho, R. S. (2017). A Educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. *Educ. Soc.*, 38(140), 649-670. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177792>
- Carvalho, H. M. (Org.). (2005). *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Chayanov, A. V. (1924). *Teoria dos sistemas econômicos não-capitalistas*. Recuperado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223914353V2aDN7ku4Mf79OI1.pdf>
- Decreto nº 7.352 (2010, 4 de novembro). Regulamenta a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Presidência da República.
- Felício, M. J. (2011). *Contribuições ao debate paradigmático da questão agrária e do capitalismo agrário* (Tese Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Fernandes, B. M. (2001). *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez.

Fernandes, B. M. (2004a). *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. Recuperado de: [http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/564/Quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria\\_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y](http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/564/Quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y)

Fernandes, B. M. (2004b). Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 39-66). Petrópolis: Vozes.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2005). *O campo da Educação do campo*. Mimeo.

Fernandes, B. M. (2008). *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. Recuperado de: <http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>

Fernandes, M. F., Welch, C. A., & Gonçalves, E. C. (2014). *Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco.

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18(3), 10-32.

Guzmán, E. S., & Molina, M. G. (2005). *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São Paulo: Expressão Popular; Brasília: Via Campesina do Brasil.

Kautsky, K. (1980). *A questão agrária*. São Paulo: Nova Cultural.

Kuhn, T. S. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.

Lefebvre, H. (1983). *Lógica formal e lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. (1996). *Lei n. 9394/96*. Brasília.

Lenin, V. (1982). *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Nova Cultural.

Manfio, E., & Pacheco, L. D. (2006). Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo. *Pedagogia em Questão*, 3(4), 85-107.

Manfred, S. M. (1980). A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In Bezerra, A., Brandão, & C. R. (Orgs.). *A questão política da educação popular* (pp. 40-61). São Paulo: Ed. Brasiliense.

Mao Tsetung. (2008). *Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático*. Lima: Ediciones Alborada.

Mariátegui, J. C. (2008). *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular.

Marques, M. I. M. (2008). A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista Nera*, 11(12), 57-67.

Martins, J. S. (1981). *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Martins, J. S. (Org.). (1986). *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec.

Martins, J. S. (1991). *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec.

Marx, K., & Engels, F. (2011). *Textos sobre Educação e ensino*. Campinas: Navegando.

Molina, M. C. (2008). A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação* (pp. 19-31). Brasília: INCRA/MDA.

Munarim, A. (2008). Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In *31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu.

Oliveira, A. U. (1999). A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In Carlos, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da geografia* (pp. 63-137). São Paulo: Contexto.

Oliveira, A. U. (2004). Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In Oliveira, A. U., & Marques, M. I. M. (Org.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social* (pp. 145-158). São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra.

Preobrazhensky, E. (1977). The New Economics. In Velho, O. G. (Org.). *Capitalismo autoritário e campesinato* (pp. 210-252). Rio de Janeiro: Difusão Editora.

Santos, C. A. (2012). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 629-631). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Shanin, T. (1980). A definição de camponês: conceituação e desconceituação

– o velho e o novo em uma discussão marxista. *Estudos Cebrap*, 26, 1-21.

Souza, M. A. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, 29(105), 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

Stédile, J. P. (1997). *Questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Ed. Atual.

Tepicht, J. (1977). “kes cimplexités de l’conomie paysannes” Information sur les sciences sociales, Conseil Internacional des Sciences Sociales. In Velho, O. G. (Org.). *Capitalismo autoritário e campesinato* (pp. 54-95). Rio de Janeiro: Difusão Editora.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 10/04/2019  
Aprovado em: 04/05/2019  
Publicado em: 27/08/2020

Received on April 10th, 2019  
Accepted on May 04th, 2019  
Published on August, 27th, 2020

**Contribuições no artigo:** O autor foi o responsável 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 was 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:** O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Adenildo dos Santos Assunção



<http://orcid.org/0000-0001-7421-793X>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Assunção, A. S. (2020). *A prática da Educação do Campo*

e os paradigmas agrários na Geografia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e6698. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6698>

ABNT

ASSUNÇÃO, A. S. A prática da Educação do Campo e os paradigmas agrários na Geografia. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e6698, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6698>