

Apresentação da autora e introdução à discussão

Esta resenha refere-se ao capítulo “Sobre Educação do Campo”, de Roseli Caldart, publicado no livro *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação* (2008), organizado por Clarice Aparecida Santos.

Roseli Caldart é graduada em Pedagogia, especialista em Fundamentos da Educação, mestre e doutora em Educação. Atualmente atua no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e possui ampla bagagem e um rol de publicações acerca da educação do campo e suas diretrizes.

No texto, ora resenhado, a autora reflete sobre os desafios da trajetória da Educação do Campo e realiza um balanço projetivo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, relatando a importância/o papel do mesmo para construção coletiva da política pública, sobretudo pelos movimentos sociais, na constituição prática e teórica da Educação do Campo.

Na discussão, que foi apresentada no III Seminário do Pronera, realizado em Goiás, no ano de 2007, Caldart nos coloca a pensar sobre qual tipo de projeto de campo o Pronera está ajudando a construir e que tipo de educação está sendo levada, através da pressão social, para as áreas da reforma agrária. É, a partir desses questionamentos iniciais, que a autora promove o seu diálogo e suscita uma série de outras questões, especialmente sobre *O que é Educação do Campo* e o *O que é educação para a Educação do Campo*, aliás, são essas as perguntas que norteiam o seu trabalho.

O que é Educação do Campo?

Para Caldart (2008, p.69), “trata-se de um conceito novo e em construção”, no entanto, ela aponta que já é possível discutir o termo, ao menos no plano conceitual, como ela categorizou, devido ao acúmulo de práticas, relações e embates (por causa das contradições sociais) ocorridos nos últimos anos, porém ela alerta que o conceito de Educação do Campo ainda não pode ser fixado num mero conjunto de palavras, pois

isso mataria a ideia do próprio movimento. Portanto, seria preciso aprofundar mais a sua constituição para que o trajeto do seu curso não seja, digamos assim, evitado.

É importante destacar que esse conceito não pode ser construído de forma aleatória, nem “inventado” por uma pessoa ou grupo específico, ou, e muito menos, como autora chama a atenção, deturpado por um governo ou organização social. Muito pelo contrário, ele deve ter “raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”. (CALDART, 2008, p. 69)

A autora realça que é um conceito em movimento, ainda em fase de constituição histórica, por isso, deve-se ter um cuidado na sua formação substancial. Para Mançano (*apud* CALDART p. 70), trata-se “de uma disputa de ‘território imaterial’, que pode se tornar força material na luta política por territórios concretos”, a exemplo de uma comunidade composesa.

Caldart sinaliza no texto as tensões e contradições dessa discussão conceitual e apresenta três pontos relevantes que ajudam a situar o leitor nesse emaranhado de ideias. Na primeira questão, ela discorre sobre a relação tensa entre termos da tríade “Campo – Política Pública – Educação”, conforme a sua materialidade histórica.

A autora faz uma crítica bastante pertinente quando menciona que tendências que deslocam a Educação do Campo de suas raízes, como por exemplo, o surgimento de secretarias ou coordenações de governos que nomeiam cursos e criam linhas de pesquisas, tiram do campo/e de cena os seus sujeitos sociais concretos.

Se de um lado estão aqueles que se preocupam com a contaminação dos seus objetivos sociais pelo Estado, por ser um tipo de política pública; do outro têm os que confundem o projeto de desenvolvimento de campo com a Educação do Campo; e ainda há um terceiro lado, onde alguns estariam mais tranquilos se a Educação do Campo fosse um tipo de proposta pedagógica para as escolas do campo;

Caldart reafirma, para que não ocorra uma desconfiguração da Educação do Campo, tanto politicamente quanto pedagogicamente, que o “campo” não representa apenas uma ideia, mas que o campo é o lugar real das lutas sociais, pelos sujeitos humanos concretos, das classes que sangram na luta pela terra e pelo trabalho. Isso justifica o fato dessa expressão ser a primeira do tripé.

Nessa primeira destaque, convém relatar que a Educação do Campo surgiu da luta dos sem-terras por uma política educacional nas áreas de reforma agrária e da resistência das comunidades composesas que não queriam perder suas identidades, noutras palavras, ela nasceu para confrontar a lógica do campo como apenas lugar de

negócio que expulsa famílias, nasceu como crítica à educação abstrata, pensada longe da realidade e da vida concreta dos sujeitos envolvidos, sempre “na perspectiva do “para”, ao invés duma educação construída no prisma do “com” e “dos” camponeses, onde os próprios trabalhadores do campo sejam os protagonistas e os construtores de seu projeto de formação.

No segundo ponto a autora menciona que a Educação do Campo como uma especificidade de política pública e de educação, gerando conflito com quem defende a universalização da educação e acautelam para o perigo dessa fragmentação. Caldart explica que essa especificidade deve ser apenas de seus sujeitos e dos processos formadores, pois não faz sentido pensar numa educação específica em si mesma, muito menos numa própria e apenas do campo. Ela complementa que isso seria reducionismo, ruim para os eixos político e pedagógico.

Caldart defende que a luta seja realmente universal, mas que seja uma síntese das diversas particularidades, incluindo a dos camponeses, dos assalariados do campo, dos quilombolas etc. Ela se apropria do pensamento de Wallerstein para explicar esse segundo ponto conceitual: nem universalismos nem particularismos, pois ambos impedem que as transformações sociais, de fato, aconteçam.

No terceiro e último ponto, o conceito de Educação do Campo aparece como movimentos distintos e simultâneos: o que é, o que está sendo(se transformando) e o que será. Ele pode ser visto como um estado de negatividade (um lugar de luta e resistência), pois não se pode tratar os trabalhadores do campo como seres inferiores e atrasados ou que seu conhecimento seja desprezado; como positividade, sendo um lugar de práticas e propostas concretas do que fazer; e, por fim a noção da Educação do Campo como superação, projeto de campo, de educação e escola, onde também ocorra transformação e emancipação humana

O que é educação para a Educação do Campo?

Nesse questionamento a autora coloca mais tensão e contradição na altercação e estrutura a discussão em quatro etapas. A discussão inicial é sobre o “campo” que antecede o debate sobre a “educação” ou a pedagogia. E isso está atrelado ao debate sobre o “trabalho no campo”, vinculado à dimensão da cultura e aos processos formativos da existência social no campo. Nesse ponto, Caldart chama a atenção para

que a Educação do Campo não caia na armadilha da visão liberal duma educação instrumentalizadora, como aconteceu com a “educação rural”, que foi pensada numa lógica dominante, seguindo os interesses do capital e colocando o campo apenas como lugar de produção e de negócio.

Continuando a análise, há uma tensão sobre a centralidade das lutas e do debate da Educação do Campo apenas na escola ou nos processos de escolarização, ficando refém da visão escolacentrista, na visão moderno-liberal de educação, o que mataria o próprio projeto. Argumenta que a escola é importante, mas não única nos processos formativos. É bom lembrar que a escola tem uma forma institucional e uma maneira de trabalhar cheia de condicionantes históricas das relações sociais. Para Caldart, a Educação do Campo precisa descentrar-se da escola para manter-se fiel a uma visão mais ampla de educação, sobretudo emancipatória.

Numa terceira observação, a Educação do Campo aparece como peso/importância estratégica na luta pela democratização do acesso ao conhecimento, mas devendo questionar-se sobre que conhecimentos se deve ter acesso, produzidos por quem e com quais interesses, para que não caía na cilada da desejo liberal, subordinados a uma ciência absoluta e a projetos educacionais ligados às relações capitalistas. Faz-se necessário, diante de tudo isso, “aprender a aprender” e afirmar que existem, para além da escola, outras diferentes dimensões formativas, tão importantes como tal.

A Educação do Campo e o pluralismo fecham esse ciclo de análises e nele também existem contradições, pois a concepção de pluralismo, do viés liberal, derrota a perspectiva de totalidade e de unidade da classe trabalhadora, uma vez que leva à dispersão social, ao relativismo político e ao enfraquecimento da coletividade. Caldart proclama que a Educação do Campo precisa reconstruir esse conceito com outras bases teóricas e políticas e num espectro mais emancipatório possível.

O Pronera e a Educação do Campo

Caldart finaliza a exposição sobre o tema apontando a importância do Pronera e dos sujeitos que o compõe e ainda enriquece o debate destacando mais outras quatro questões. A *formação de professores*, onde o Pronera deve fazer uma reflexão pedagógica a partir de suas experiências e tomar posição para propor e ampliar políticas públicas nesse sentido; A *educação profissional*, como proposta de formação

profissional dos trabalhadores em seus próprios territórios; A *democratização do acesso à educação superior*, onde o programa deve tomar uma posição estrutural para afirmação e ampliação dessa política; e, finalmente, as *escolas públicas de Educação do Campo*, que precisam estar garantidas nas áreas de reforma agrária, devendo seus sujeitos lutarem contra o fechamento de turmas.

Ponderações

A autora preconiza aos leitores a fazerem uma reflexão sobre os desafios da Educação do Campo, uma seara ainda em construção. E, por ser uma área de saber muita nova, não se enquadra totalmente numa rotulação, até mesmo porque ela dialoga com outros níveis de conhecimento e compreensão.

Destarte, a dificuldade de definir e situar a Educação do Campo, parte do pressuposto que, ao criar uma delimitação para categorizá-la, corre-se o risco de desaguar numa vertente de entendimento e de ação reducionista e, assim, seu campo de ação pode permanecer irresoluto e impreciso. Por exemplo, caso fixe-se somente nas tentativas de reivindicações de direitos, é capaz de permanecer apenas na dimensão política, podendo até confundir-se com outros interesses de ordem individual, privada ou de práticas de políticos oportunistas. Por outro lado, também cabe pensar na escolarização sob os moldes da educação convencional, muitas vezes unilateralista e excludente, impedindo a legitimação da identidade e representação social que ainda se encontram em processo de construção/formação da definição e da atuação da Educação do Campo.