

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO RURAL NO BRASIL: O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO COMO ALTERNATIVA¹

RURAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF RURAL DEVELOPMENT MODEL IN BRAZIL: THE PRINCIPLE OF EDUCATION WORK AS AN ALTERNATIVE

Mara Edilara Batista de Oliveira
edilaramara@gmail.com

Jorge Ramón Montenegro Gómez
jorgemon00@hotmail.com

Resumo: A Educação do Campo foi historicamente pensada a partir da relação entre educação e trabalho, ou seja, o trabalho (ontológico) do homem do campo vinha como condição primeira para a construção de uma formação que tenha como objetivo suprir as necessidades concretas dos seus próprios sujeitos. É a partir dessa premissa que temos como objetivo neste artigo levantar questões em torno da relação entre educação e formação e o paradigma de Educação do Campo. Pensando, principalmente, qual a formação, que as políticas de reformas educacionais para as áreas rurais vêm implementando no campo no Brasil. E a forma pela qual elas vêm transformando a Educação do Campo apenas na oferta de escolas no campo e em uma forma de reduzir as taxas de analfabetismo, se distanciando assim das premissas iniciais da proposta educativa desse paradigma, ou ainda mais, se utiliza dele como um *slogan* para trazer uma formação distanciada da realidade desses sujeitos e com interesses próprios do capital. Para isso, partimos de um retorno aos clássicos como Gramsci e Lukács ao repensar a relação educação e formação tendo como mediação o trabalho. Também traçamos premissas em torno da Educação do Campo e a dupla faceta do Estado por meio das políticas sociais neste âmbito. E, por fim, inserimos o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, como o modelo de formação que vem sendo implementando pelo Estado, ao pensar a educação para o campo no Brasil.

Palavras-chave: Educação do Campo; Princípio educativo do trabalho; Formação.

Abstract: The Rural Education has historically been thought from the relationship between education and work, which means that work (ontological) of the peasant came as the first condition for the development of a training that aims at meeting the real needs of their own subjects. It is from this premise that, in this article, we aim at raising questions about the relationship between education and training and the paradigm of Rural Education, mainly considering the training all policies of educational reform in rural areas are implementing in the field in Brazil. Besides that, we aim at observing the way those policies are transforming Rural Education into not only school offers in the countryside as a way of

¹ Esse artigo reúne algumas das preocupações da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Geografia da UFPR – Curitiba, PR. Esta pesquisa é financiada pelo programa de bolsa CAPES, e realizada junto ao Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra – ENCONTTRA.

reducing illiteracy rates, distancing them from the initial premises of the educational proposal of this paradigm, but also a slogan to offer a training which does not relate to the subjects, focused only on downtown cities interests. For this, we start revisiting well-known thinkers like Gramsci and Lukács, when we rethink the relationship between education and training, considering the work a mediator. Also, we plotted premises around the Rural Education and the double facet of the State through social policies in this regard. Finally, we inserted the Projovem Field Program - Knowledge of Earth as the training model which is being implemented by the State, when we think about education for the field in Brazil.

Keywords: Rural Education; Educational principle of the work; Training.

INTRODUÇÃO

A separação entre escola e trabalho, ou entre educação e formação, se constitui em uma das causas de um processo histórico que condiciona a forma de submissão do trabalhador às ordens do capital. Ou seja, a educação que distancia “educação e trabalho” é uma educação que subordina, que não emancipa, e que se erige em condição fundamental para a ampliação do capital.

A separação do homem e dos meios de produção aliena o trabalho e estrutura a sociedade de classes, essa separação sintetiza um processo maior que procura também a redução da autonomia humana em múltiplos âmbitos. Na separação que se aprofunda historicamente entre viver, aprender e trabalhar, os mecanismos de dominação do capital se ampliam. Como aponta Antunes (1999) “um sistema de mediações de *segunda ordem* sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de *primeira ordem*” (p.19). Isto é, as mediações de primeira ordem, como a reprodução biológica, o intercâmbio com a natureza, os sistemas de trocas, a configuração de um sistema de reprodução social, a alocação racional de recursos ou as formas de regulação social “cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal” (ANTUNES, 1999, p.19), foram subjugadas pelo sistema de mediações de segunda ordem, essencialmente, capital, trabalho e Estado, que promove o valor de troca acima do valor de uso (p.21-24).

Enquanto o trabalho que forma as mediações de segunda ordem consiste em um trabalho abstrato, submetido e fonte de hierarquia, um trabalho que subjuga a reprodução biológica ou o intercâmbio com a natureza, a compreensão de trabalho que constrói nossas reflexões neste texto é o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, o trabalho que é sentido de vida, o trabalho que o homem se reconhece nele, distante da alienação e da mercantilização do sistema capitalista. O trabalho que é troca entre o homem e a natureza,

em um processo dialético onde o homem ao transformar a natureza se transforma a si mesmo (MARX, 1983).

No entanto, cabe à educação a tarefa de permitir aos indivíduos, por meio de metodologias e técnicas, a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano (TONET, 2008). Já a formação é a forma pela qual o gênero humano se apropria desses conhecimentos, é também o resultado final desse processo.

Sendo assim, toda educação oferece um tipo de formação para os sujeitos para qual ela é ofertada. E esse conjunto de técnicas e metodologias, que podem estar fundamentadas por meio do material didático ofertado, por meio das diretrizes direcionadas, por meios dos planos políticos-pedagógicos, por meio das correntes de pensamentos que direcionam as ideologias prévias dessa educação, elas indicam o caminho que essa formação deve tomar em cada educação.

Ou seja, uma educação ofertada no campo ela pode ser para uma formação integral humana e assim a revalorização do trabalho do camponês, pode ser para a emancipação humana e a recriação e resistência do homem do campo por meio dos seus saberes. Mas, pode ser também, para a formação do trabalho abstrato garantindo mão de obra barata para a inserção precária no mercado, para a manutenção do “exército de reserva”, para a alienação e a manutenção da ordem vigente, entre outros.

Sendo assim, analisar que tipo de formação vem sendo ofertada pelas políticas públicas nos diferentes espaços educativos do rural no Brasil nos ajudará a entender de que forma elas contribuem ou não para a construção de uma educação que vem sendo fruto de mobilização no campo brasileiro desde finais da década de 1990, a Educação do Campo. Educação a qual tem como base a formação humana com vistas a valorização dos sujeitos no campo, a partir de suas próprias práticas, que nada mais é do que o trabalho do camponês e sua relação direta com a natureza, o trabalho ontológico.

É importante retomar que o trabalho tem sido a mediação entre educação e formação ao longo dos tempos, assim como também é retomado pela proposta da Educação do Campo. Pois a educação no meio rural historicamente veio imbricada de propostas de formação para algum tipo de trabalho, seja ele o trabalho abstrato, aquele que subjugou o trabalhador às ordens do capital, ou o trabalho ontológico, aquele que liberta o homem por meio da relação de troca harmônica com a natureza, que o ressignifica enquanto homem. E a formação que têm como base esse trabalho ontológico, é a formação humana.

Porém, o conceito de formação humana, nem sempre foi entendido dessa forma. Na cultura greco-romana clássica, e em toda Idade Média, a formação humana era entendida como a forma ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida. Era inteiramente deixada de lado nesse processo de formação humana a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza. Sendo esse direito de muitos poucos cidadãos, pois aquelas pessoas que trabalhavam, que realizavam essa transformação com a natureza eram considerados seres inferiores e impossibilitados de obterem tal formação, sendo assim a formação humana era voltada àquelas pessoas, que não precisando trabalhar, se dedicavam apenas ao desenvolvimento das atividades de cunho espiritual (TONET, 2008).

Com o advento do capitalismo houve uma profunda mudança na ideia de formação humana. O trabalho passou a ser a atividade principal, não o trabalho criativo, ontológico, mas sim, o trabalho como simples meio de produzir mercadorias. Marx, e outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, na busca de relutar contra esse tipo de formação, que tinha como centralidade o trabalho para a produção de dinheiro e de mercadorias, porém reconhecendo a centralidade do trabalho ontológico para a formação humana daquela época, construíramos fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção encontra-se, segundo Tonet (2008) “exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social” (p. 11).

Tomando como ponto de partida o trabalho considerado como o ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que o ser social humano, aquele que vive em sociedade, não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. Desde que esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade (TONET, 2008). Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão, nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social. Assim a formação humana em sociedade é determinada pela relação de troca entre homem e natureza, por meio da práxis humana, a qual geraria o desenvolvimento integral do homem, espiritual, cultural e humano.

Porém, a sociedade capitalista burguesa, ao se apropriar desse novo conceito de formação humana, a formação humana integral, elaborado pela teoria marxista, também inclui nessa formação, a preparação para o trabalho abstrato. Assim na sociedade burguesa

uma escola ou um curso de formação integral teria que ter como base a formação de mão de obra para o capital, resignificando assim o conceito de formação humana integral, porém se utilizando do mesmo nome, para o transformar em uma formação do ser humano em mercadoria apta a reproduzir os interesses do capital.

Assim, a conceituação da formação integral do ser humano, elaborada por Marx e desenvolvida por outros pensadores marxistas como Gramsci, se tornou uma impossibilidade absoluta na forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Isso porque uma formação humana integral, nos preceitos da teoria marxista, propiciaria ao ser social humano, o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então a formação integral implica emancipação humana. Porém, tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir membros plenos do gênero humano emancipados (TONET, 2008).

Assim, em tempos e espacialidades distintas, o capital se apropriou desse sentido de formação que a educação possui e a transformou em diferentes formas de subordinação do homem, tendo essa educação, por meio da formação que ela oferta, em cada sociedade o seu papel. Ora não chegando até os trabalhadores, ou chegando de forma precária, ora chegando de forma subordinada ao capital, a formação teve seu papel fundamental na separação do homem/natureza ao vir consorciada ao trabalho abstrato.

No Brasil, a educação formal que chega de forma evangelizadora (cristã) com o objetivo de “amansar” os índios, nossas comunidades originárias, os separa, sempre que possível, do seu sentido pleno de relação com a natureza, não só mediante o trabalho alienante (em regime escravo ou não), mas também mediante a negação de seus cultos e suas cosmovisões sustentadas nessa relação.

O desenvolvimento desigual/contraditório/combinado² do capitalismo no meio rural no Brasil desde os primórdios distribuiu de forma desigual para os povos do campo não só a terra, mas também outros direitos sociais, entre eles a educação. A educação para o campo por muito tempo foi esquecida, colocada em segundo plano, ou utilizada para a mera formação para o trabalho, entendido como valor de troca, construindo, ao mesmo

² Ver Oliveira, A. U. (2001)

tempo, uma massa de mão de obra barata, semi-escrava, e uma mão de obra tecnicamente especializada com a modernização do campo das décadas de 1960 à 1990.

Assim, o sentido de formação que a educação ofertada para campo veio tomando foi o de formar para a ampliação do próprio capital. Em uma busca incessante de mão de obra disponível para a maior extração de mais valia e a manutenção da ordem vigente no campo, a grande concentração de terras, a exploração das terras e da natureza para a exportação e a grande desigualdade social.

No entanto, na década de 1990 surge no campo uma proposta educativa que ganha fôlego a partir das iniciativas de mobilização dos movimentos sociais no campo em finais desta década no Brasil, na busca por uma educação que formasse esses sujeitos para, e a partir de, sua própria concretude. Ou seja, é a revalorização do camponês e dos seus conhecimentos, que só por meio de uma formação humana integral ela seria obtida.

Hoje, a Educação do Campo também é construída por uma rede de pesquisadores e instituições que vem traçando um perfil de formação para essas práticas para além dos movimentos sociais, com o intuito de abranger a complexidade dos sujeitos do campo hoje no Brasil, com isso construíram diretrizes e normas que, por vezes, se diferencia da Educação do Campo construída pelos movimentos, porém, na maioria das vezes, caminham juntas para alcançar objetivos comuns.

Neste contexto, temos como objetivo ao longo desse artigo iniciar um debate em torno da relação entre educação, formação e a proposta de Educação do Campo no âmbito de sua inter-relação com o Estado. Entendemos que essa proposta ganha contornos diferentes quando é incorporada no aparelho institucional do Estado.

Apesar de o Estado implementar políticas que levam o nome da Educação do Campo, seus processos formativos se distanciam da primeira proposta (aquela dos movimentos sociais) servindo habitualmente à ampliação e subordinação do trabalhador ao capital. O Estado legitimado por seu papel de busca do bem comum e apoiado em normas ditadas por órgãos internacionais, como o Banco Mundial, consegue subverter as propostas emancipadoras da Educação do Campo em propostas funcionais ao fortalecimento e à ampliação do capital no campo.

Nesse texto, o debate em torno dessas relações será construído por meio de questões como: qual a relação entre educação e formação na proposta da Educação do Campo realizada pelos movimentos sociais? De que forma o Estado incorpora essa relação nas políticas de Educação do Campo que implementa? Para que e para quem são a educação e a formação dessas propostas de Educação do Campo? Essas questões sobre a

Educação do Campo em geral ganham um âmbito de análise concreto incorporando o estudo de uma política específica: o Projovem Campo – Saberes da Terra, na Paraíba.

O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO E O CASO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Entendemos que pensar a relação entre educação e formação é pensar a relação entre educação e trabalho. Sendo, educação e trabalho, a mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores, se faz importante entender esta mediação para a Educação do Campo. Como demanda da classe trabalhadora rural organizada no campo brasileiro em conjunto com pesquisadores e representantes de outras entidades, sua conformação tem como marco histórico fundamental a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia/GO, em setembro de 1998, de onde surge o Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural — bem que merecia —, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza de práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece (KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C., 1998, p.04).

Desta Conferência³ participavam, 974 delegados, sendo estes professores de áreas rurais, pesquisadores e estudiosos da Educação do Campo e representantes de movimentos sociais. O evento teve como parceria o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil – CNBB, 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.

³Foram se somando a essas organizações outras instituições e demais organizações sociais que lutam por uma Educação do Campo no Brasil. Para acompanhar esse processo nas conferências Por Uma Educação Básica do Campo, ver as coleções de cadernos que são como um documento fruto e resultados dessas Conferências.

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, "sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro..." (KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C., 1998, p.09).

Se apresentando, assim, como uma demanda da classe trabalhadora rural⁴, estamos entendendo que ela é também um processo de formação, que incorpora essa mediação entre educação e trabalho, dando subsídios para problematizar e debater os processos educativos desses sujeitos.

Estamos falando de uma formação específica ligada a um trabalho específico: um trabalho pensado como princípio educativo, ou seja, estamos propondo entender o trabalho mediante uma racionalidade e uma normatividade implícitas em determinados processos sociais que tornam o trabalho capaz de educar, de desenvolver o homem em suas potencialidades. Desta forma, a mediação entre educação e trabalho, se mostra como um dos pilares necessários de uma educação para o campo, que busca uma formação humana.

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói

⁴ As relações de trabalho nesse espaço agrário são marcadas por uma combinação contraditória de relações não-capitalistas de produção (no entanto, servindo à reprodução do capital), com relações capitalistas de produção precarizadas e excludentes (OLIVEIRA, 2007). Desta forma estamos entendendo Se utilizando do trabalho do camponês para a produção do alimento, o qual agora é transformado em mercadoria como valor de troca. Devemos destacar ainda que essas relações não capitalistas são redimensionadas pelas diretrizes do padrão hegemônico de desenvolvimento rural que determina a adoção de formas de produção, de insumos, de tecnologia, de rotinas e de relações de produção, que não respondem historicamente aos anseios da autonomia e da preponderância da organização familiar do trabalho camponês (THOMAZ JÚNIOR, 2009). Esse modelo de desenvolvimento possui ainda relações de trabalho como as dos "bóias-frias", por exemplo, no corte da cana-de-açúcar, a qual é paga como trabalho temporário/sazonal, ou seja, o pagamento não se converte em salário, por não haver uma periodicidade. Mais que isso, o capital utiliza a mão-de-obra desse camponês, de forma sazonal no trabalho do corte da cana, que nesses momentos se convertem em bóias-frias, sendo assim, ora eles são camponeses ora eles são trabalhadores rurais, sendo o mesmo sujeito. Após o ciclo produtivo dessa cultura, os camponeses retornam às suas moradas e se mantêm ali até que o capital necessite novamente de sua força de trabalho. Segundo Thomaz Júnior (2009), nesse processo de deixar de ser camponês e vivenciar o universo clássico do trabalhador proletário (com ou sem vínculos formais, ou externalizando, no limite, a plasticidade do trabalho constantemente redesenhada) esse sujeito participa de inúmeras formas de subordinação e de dominação de relações hegemônicas capitalistas. Se tornando essa uma realidade do trabalho na sociedade do capital hoje, e a essa plasticidade do mundo do trabalho devemos estar atentos em nossas pesquisas.

referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C., 1998, p.15).

Para se fazer essa leitura, escolhemos duas vertentes de pensamento que alimentam a discussão do trabalho como princípio educativo: a de Lukács e a de Gramsci. Para a corrente *lukácsiana*, a relação entre política e educação ou entre sociedade e formação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento, deve ser o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo, mas esse processo não se dá apenas na escola, nem basicamente na escola. A escola é somente uma de suas mediações.

A corrente *gramsciana* vai se dedicar a repensar a escola tradicional, aquela que pretendia educar separando o homem dirigente dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Pensando assim, sob os apontamentos desta corrente, a construção de uma escola unitária voltada para a formação do homem político e produtor ao mesmo tempo, permitiria que o produtor, liberado da unilateralidade e das restrições de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político. Um reencontro de mediações de primeira ordem em seu valor de uso onde a escola teria um papel fundamental.

Ambas as correntes nos ajudam a percorrer os caminhos materializados na proposta educativa que os movimentos sociais oferecem para o campo, onde a relação entre educação e trabalho, por meio da formação, se dê de forma plena e consorciada.

Lukács, em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (1981), nos propõe pensar que o trabalho como instrumento formativo e base de uma educação que tenha como objetivo a formação para o trabalho, e não para a mão-de-obra para o capital, não é o trabalho abstrato, mas sim o trabalho ontológico:

É somente considerando o trabalho no seu sentido ontológico – na sua forma originária, como órgão de intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza – que poderemos realçar aquelas categorias que nascem de um modo ontologicamente necessário daquela forma originária e que por isso fazem do trabalho o modelo da práxis social em geral. (LUKÁCS, 1981, p. 36)

A importância e ênfase dada ao trabalho como categoria fundante do *Ser Social*, nos traz a importância de pensar uma educação que considere o trabalho no centro de uma

educação para a formação humana. Lukács vai buscar em Marx a ênfase nessa centralidade em que o trabalho se apresenta como princípio educativo:

Com razão, diz Marx, o trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isso é, a vida dos homens. (LUKÁCS, 1981, p.03-04)

Portanto, a importância de retornar a Lukács (1981) incide diretamente na proposta educativa e, portanto formadora, demandada pela classe trabalhadora organizada no campo, já que essa dimensão ontológica é fundamental, pois para o autor “a relação estreita entre teoria e práxis implica necessariamente o fato de que esta última sofra, nas suas formas sociais concretas de aparecer, em grau bastante elevado, a influência das ideias ontológicas que os homens têm a respeito da natureza”. (p. 37)

Também segundo Lukács (1981) essa educação e a proposta formativa não se dão apenas na escola, mas em outros espaços, os espaços de vida desses trabalhadores. A partir desse entendimento podemos entender a “pedagogia da alternância”⁵ incorporada pela proposta educativa da Educação do Campo feita pelos movimentos sociais e demais organizações no campo, a qual está dividida em tempo escola e tempo comunidade. Esse tempo comunidade considera que esse espaço, o do trabalho e da vida desses sujeitos, é o espaço primeiro de formação e aprendizagem, a lida no campo não só extrai do homem o

⁵A classe trabalhadora, hoje no campo, ela não é homogênea como a classe operária inglesa do século XXI onde o sujeito operário era a massa que a compunha. Essas estratificações internas do trabalhador rural/camponês, enquanto sujeitos que se auto-reconhecem com identidades distintas e próprias, se articulam formando uma complexa trama a partir da necessidade de unir forças contra os seus oponentes. Segundo Thomaz Jr. desta forma, não se estaria diante da classificação direta ou subentendida de subproletários ou de classe subordinada à classe operária, mas sim de uma classe ou segmento (a depender da situação), dissociado da complexa trama social que caracteriza a comunidade camponesa, que de forma mais intensa em países como o Brasil, vive a duplicidade de ser camponês e de exercer outras atividades laborativas, bem como em alguns momentos utilizar trabalhadores assalariados, sendo, pois, essa a condição para manter sua realidade/identidade camponês. Por outro lado, a metamorfose, que transforma camponês em agricultor familiar, ou seja, o que era um modo de vida converte-se em profissão, numa forma de trabalho, exclui o campesinato da denominação profissional, e como tal para fugir dessa injuriosa classificação lhe resta a integração ao mercado, completo de preferência, integrados plenamente à subordinação do capital, e à impessoalização do mundo moderno deste (THOMAZ JÚNIOR, 2006, p. 158-159). O camponês aparece, assim, sujeitado a duas formas de recriação e todas as duas formas passam por dentro da classe trabalhadora, uma que submete o camponês a assumir formas de trabalho assalariadas temporais de forma sazonal, a exemplo disso, como já falamos na introdução, temos o “bóia-fria” do corte da cana, que nada mais é que aquele camponês que possui a sua terra, trabalha com a sua família e possui a produção voltada, primeiramente, para a família e que em alguns tempos necessita exercer outras funções fora de sua propriedade pra conseguir renda extra, seja porque teve problemas com o plantio ou colheita, seja por necessidades extras que aparecem no interior da família.

seu esforço, mas também lhe dá de volta o aprendizado e o desenvolvimento humano a cada dia.

Assim, a alternância entre um tempo-escola e um tempo-comunidade permite vivenciar o cotidiano e a lida na terra como tempos e espaços de aprendizagem constante, a partir da categoria trabalho. Trabalho que remete ao trabalho ontológico, pois as atividades do camponês⁶ em relação com a terra e, portanto, com a natureza se dá de forma fundante desse ser social que trabalha.

Por outro lado, Gramsci (2000) contribui para a nossa análise, principalmente, ao pensar uma proposta de escola humanista e unitária, mas também partindo dessa ideia do princípio educativo do trabalho. Essa proposta nos ajuda a superar grandes problemas vivenciados pelo formato de escola que temos hoje, pois para este autor a problemática vivenciada no mundo escolar decorre do fato de que:

Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis. A crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devam pensar em preparar-se para o futuro profissional. (GRAMSCI, 2000, p.32-33).

Este autor está entendendo a escola como um espaço político além de educativo, vendo assim que é por meio de uma escola unitária (que não separa o homem político do homem produtor) e da volta de uma escola humanista que encontraríamos a solução para a crise escolar vivenciada no seu tempo:

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas. (GRAMSCI, 2000, p.33)

Na crítica ao modelo escolar de sua época, e ao construir a escola unitária como um modelo alternativo, Gramsci, nos faz pensar em um modelo a ser ofertado pelas escolas do

campo no Brasil hoje. Assim, promover o modelo da escola unitária de Gramsci, ou conseguir associar alguns indicativos vistos por ele nesse modelo de escola nos ajudaria a pensar uma escola para o campo capaz de articular os princípios de um trabalho emancipador, cerne das propostas da classe trabalhadora organizada. Segundo Gramsci (2000):

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus de carreira escolar. O nível da escola elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos direitos e deveres, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (p.37).

Gramsci defende um modelo de escola unitária onde a formação está consorciada com o entendimento do Estado e da sociedade como um todo, este é um dos pontos de grande importância para se pensar uma educação para a formação do trabalhador do campo com desdobramentos de transformação da realidade. Este autor ainda entende que:

A escola unitária deveria, ainda, ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de estudo individual. (GRAMSCI, 2000, p. 38)

Este já é um debate travado em todos os espaços de discussão em torno da Educação do Campo, principalmente no que toca à parte de uma escola organizada em tempo integral, através, por exemplo, da implementação do regime de alternância para alguns cursos. A escola em tempo integral para a criança, jovem ou trabalhador que vive no campo, adaptado ao ritmo do trabalho na terra, se faz de grande importância, já que, o tempo que se leva em deslocamento, e o desgaste deste deslocamento, acabam prejudicando o tempo de ensino-aprendizagem, além do que a saída diária da propriedade para estudar resulta inviável nas épocas que demandam mais presença nas tarefas produtivas, como o plantio e a colheita.

Outro fato importante é que enquanto o trabalhador-aluno está no seu tempo comunidade, ele vivencia não só o trabalho ontológico, mas ele assume também a plasticidade do mundo do trabalho, que também é educativa, pois como disse Gramsci até

as formas mais espoliativas do trabalho, são incapazes de usurpar a atividade intelectual do homem. Educativo no sentido de se utilizar dessa forma espoliativa na tomada de consciência de sua situação no mundo e da possibilidade de um outro caminho, mas também de utilizar essa forma de trabalho como uma possibilidade de resistir e permanecer no campo. Ou seja, ele se assalaria no corte da cana, para poder continuar sendo camponês na sua terra, porque não conta com outras alternativas, e esse trabalho revela ainda mais a conquista que representa a autonomia camponesa.

Segundo Ciavatta (2009):

A relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados tem origem recente na história da humanidade. O trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da *schola* – o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, própria do mundo do saber, das atividades superiores do espírito. Como dois mundos separados, eles delimitaram na tradição do Ocidente o universo social e suas diferentes classes de homens, formas de atividade e categorias de análise. (p.19)

Os processos educativos construídos dentro do universo escolar na perspectiva da Educação do Campo foram se aproximando e se apropriando da potencialidade formativa que o trabalho possui. A tomada de consciência dos trabalhadores de que os conhecimentos adquiridos na escola poderiam estar voltados para a formação do trabalhador foi peça chave nessa aproximação. Como nos aclara Thompson (1987)

Os trabalhadores se deram conta de que os conhecimentos tradicionais eram insuficientes para as novas necessidades impostas pela dominação burguesa. Assim a relação entre a instituição escolar e o mundo do trabalho situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho. (*apud* CIAVATTA , 2009, p.19)

É claro que junto a essa tomada de consciência, a classe dominante já se armava para uma apropriação imediata da educação para formação de mão de obra, em vistas da maior extração de lucro e mais-valia, diante do avanço das forças produtivas. No entanto, a referência a Thompson realizada por Ciavatta (2009) permite pensar que é por meio da luta pela Educação do Campo que os trabalhadores rurais e camponeses, nas suas múltiplas formas, e em suas diversas estratégias de organização, tomam a consciência de que a escola é um lugar em disputa que eles devem ocupar, para resistir como camponês. Concordamos ainda com essa autora ao levantar:

Há uma urgência em se refletir sobre o que é o trabalho e seu significado educativo para o trabalhador – isto é, pensar o trabalho no sentido não

apenas de mão de obra para a empresa, mas de ação própria do homem, processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza, gera a cultura e as técnicas, as diferentes formas de produzir, apropriar-se do produto do trabalho e organizar-se socialmente (CIAVATTA, 2009, p. 23).

Porém, a escola formal tem se aproximado cada vez mais de uma perspectiva de formação para o trabalho estranhado, que produz valor de troca, e se distanciado cada vez mais da reflexão sobre o sentido do trabalho ontológico, o qual permite apropriar-se do seu próprio produto e assim se organizar. Sobre isso Frigotto (1984) nos alerta:

O acesso ao saber social elaborado e sistematizado se dá predominantemente na escola. A escola serve ao capital tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. A prática educativa escolar, por determinação histórica, realiza-se nas relações de classe e é uma prática contraditória, mediadora de relações antagônicas. Pela condição de hegemonia do capital, está articulada aos seus interesses, mas pode ser articulada aos da classe trabalhadora, na medida em que esta avança em sua organização e seus movimentos coletivos. (FRIGOTTO, p.29).

Essa dupla negação que o autor levanta, se levarmos para uma reflexão sobre a realidade da educação para as áreas rurais no Brasil historicamente, a situação fica ainda pior. Ao servir ao capital a escola nega aos trabalhadores rurais o saber historicamente acumulado, ou seja, com uma visão acrítica, com uma péssima estrutura de ensino, com um deficiente quadro e uma má qualidade de formação de professores, com materiais didáticos que obscurecem a realidade e o verdadeiro saber, com uma infraestrutura precária, quadro típico das escolas rurais no Brasil. Em outro sentido o capital nega o saber social do camponês, os saberes e as práticas do homem do campo, a sua relação com a natureza, a lida com a terra, o conhecimento de práticas de plantio e colheita, de práticas medicinais extraída da natureza, da criação de animais, do conhecimento dos astros, da cultura de seus povos. O sujeito do campo cai nesse vácuo onde a escola serve somente às ordens do capital.

É por isso que perceber a escola do campo como um espaço em disputa tem sido grande desafio para os movimentos sociais e para as demais organizações no campo hoje. Para movimentos sociais como o MST a posição é bem clara:

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanece fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-los em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais

do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (CALDART, 2004, p. 221-222)

Ainda segundo Caldart (2004), somente a partir desse entendimento é que se fez capaz a ocupação da escola em seu sentido literal. Porém, não é sempre que os movimentos conseguem ocupar a escola em seu sentido amplo, tomar para dentro do próprio movimento todas as instâncias organizativas da escola, e nem é o objetivo de todas as organizações do campo que vêm construindo a Educação do Campo.

Quando essa ocupação não se dá por inteiro, a Educação do Campo tem ficado travada em meio ao processo de mudança, pois, ao construir seus processos educativos que vão muito além de formação para a produção de mão de obra para o mercado, em espaços escolares onde a educação serve primeiramente à classe burguesa, adentra em uma contradição insolúvel. Ou seja, uma escola municipal, estadual, de formação técnica profissional, políticas públicas estatais, entre outros, já são construídas tendo como base uma educação classista e tem como objetivo a busca incessante pela formação de mão de obra para o mercado, não tendo como objetivo, portanto, uma formação integral e humana.

Dessa forma, a escola deve ser ocupada no sentido de mudança, e uma mudança que não é apenas na própria escola ou na educação, mas que essa seja uma mudança pensada em conjunto com uma mudança estrutural da sociedade. Não podemos pensar uma educação dissociada da política, do Estado e, portanto, do conjunto da sociedade. Ocupar a escola, na tentativa de construção de uma Educação do Campo na perspectiva das organizações no campo, no modelo capitalista de produção, pode e deve ser um momento *transitório* e não de permanência. Sem perder de vista o que foi dito no III Seminário Nacional do PRONERA em 2008:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Políticas Públicas – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora no campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto de camponeses, para o conjunto de trabalhadores no campo. (CALDART, 2008, p. 72)

Na contramão, o Estado vem construindo políticas públicas, direcionando projetos para escolas localizadas no campo, construindo materiais didáticos, tudo isso com o objetivo de se construir uma Educação *no* Campo, ou melhor, uma Educação Rural que atendendo supostamente essa demanda social da classe trabalhadora no campo, transformam essas demandas em uma proposta reformista, que mais se apropria e tergiversa do que incorpora as suas ideologias e propostas formativas.

Esse discurso do Estado adentra como uma proposta outra, que chega a confundir os nossos olhos, parecendo estar levando a cabo a Educação do Campo. Porém, são também, nessas brechas do Estado que as articulações no campo vêm adentrando nas propostas em Educação *no* Campo e se utilizando de caminhos estatais, pois é por meio deles onde os recursos são liberados, para conquistas primeiras. O PRONERA é uma dessas brechas, o próprio MST ao ingressar turmas de assentamentos e acampados da reforma agrária em um curso superior ofertado por esse programa, ele também tem como objetivos formar quadros de educadores para as escolas Itinerantes, entre outras escolas ocupadas pelo movimento, em áreas de assentamentos e acampamentos, por exemplo. Pois para o MST:

Sendo ou não uma política pública “formulada pelo MST”, é fato que o Pronera é produto da experiência e demanda formulada pelos quadros do MST que souberam aproveitar uma “oportunidade política” que se abria durante a expansão da luta pela reforma agrária pelo país na segunda metade da década de 90. (LERRER, 2012, p. 07)

No entanto, apesar de se utilizar dessas brechas, esse não é o foco central de movimentos sociais como o MST onde “o elemento inovador da proposta pedagógica que emerge do MST refere-se ao sentido da apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar intrinsecamente ligada ao seu projeto social”. (SAVELI, 2000, p. 01)

Mas, é importante refletir que existe hoje no Brasil um conjunto de propostas de projetos de programas sociais, que podem vir a se transformar em políticas públicas, que ao mesmo tempo em que oferecem uma tergiversação (ou uma proposta incompleta) da Educação do Campo, que não só refletem a pressão dos movimentos sociais no campo assim como oferecem brechas para algumas conquistas dos movimentos sociais, por exemplo, o Projovem Campo Saberes da Terra, o PRONATEC, o PRONERA ou o PRONACAMPO, ainda que em diferentes proporções.

Em todos esses programas podemos perceber que o trabalho têm sua centralidade, umas totalmente sobrecarregadas de preparação para um trabalho abstrato, outras com mais autonomia para se pensar outro mundo do trabalho, mas ele está na base da formação que propõem, no entanto, quando essas ações não são totalmente apropriadas pelo movimento social ou demais organizações de classe, elas se transformam em uma formação apenas para a mão de obra do trabalhador para o mercado. Desta forma, a tática do Estado têm sido distanciar o máximo possível as ações desses programas dos movimentos sociais, é o que ocorre com o Projovem Campo, com o PRONACAMPO e com o PRONATEC.

Assim, no sentido de enxergar essas formas de apropriação do Estado por meio de políticas públicas da proposta educativa da Educação do Campo, que analisamos abaixo uma dessas políticas públicas direcionadas para o campo, o Projovem Campo Saberes da Terra, e sua implantação no estado da Paraíba, partindo do contexto de surgimento de políticas públicas no Brasil direcionadas para a Educação do Campo, e o papel dela na formação para o trabalho no campo.

O PROJOVEM CAMPO E SEU SENTIDO DE FORMAÇÃO: A DUPLA FACETA DO ESTADO

A partir da década de 1990 as políticas para o campo no Brasil mudam de foco e se ampliam. Um *novo rural* ganha enfoque principalmente a partir de 1994, quando o Banco Mundial publica o relatório nº 11783-BR, documento que avalia alguns convênios sobre a agricultura e lança diagnósticos e recomendações para reformular a política agrária brasileira (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006).

De forma geral, essas novas políticas colocam em primeiro plano o mercado e o senso empresarial, reduzindo o papel do Estado e modificando a política de Reforma Agrária (Reforma Agrária de Mercado). Nesse contexto, a figura do “agricultor familiar” voltado para uma política de desenvolvimento rural ganha protagonismo.

Ao mesmo tempo, o citado Relatório do Banco Mundial (1994) indica que o Brasil devia reduzir a pobreza através de uma melhor educação primária rural. O Banco já tinha diagnosticado em seus estudos que no Brasil as maiores taxas de analfabetismo estavam no campo, o que ajudava a manter o IDH (média de renda, esperança de vida e nível de educação) em níveis baixos. Uma política de redução do analfabetismo no campo ajudaria a elevar esses índices, ainda que fosse formalmente.

Para esse modelo de um novo rural empreendedor, que insere o homem do campo mais intensamente ao mercado, necessitava-se também de um modelo de educação que preparasse esse sujeito para atuar nessa nova lógica. No entanto, essa mudança na proposta de uma educação para o campo “de cima”, coincide também com o momento de luta que se consolidava naquele momento no país, que é luta pela Educação do Campo “de baixo”.

Portanto, confluem duas dinâmicas. Por um lado, existia uma luta que nascia da demanda da classe trabalhadora organizada no campo, por meio principalmente dos movimentos sociais, reivindicando uma educação que não só trouxesse escolas para o campo, mas que fosse de qualidade e que valorizasse os sujeitos desse espaço em várias dimensões (a luta, a recriação da própria vida na terra, etc.).

Em março de 1982, 165 famílias [...] acampam em Passo da Entrada [...]. Neste acampamento eram 180 crianças em idade escolar [...]. Isto começa a preocupar seriamente os pais. Foi então que Salete, ajudada por uma outra professora, Lucia Webber[...] passou a articular entre os acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª a 4ª série, no acampamento, [...] Depois de muitas conversas e audiências, a Secretaria de Educação autorizou a construção de uma escola, [...] ainda em maio de 1982. [...] a situação da escola só veio a ser completamente legalizada [...], em abril de 1984, já no assentamento de Nova Ronda Alta que surgiu em outubro de 1983.(Caderno de Educação do MST, 2005, p. 12,13)

Por outro lado, nascia essa proposta de novo rural com suas estratégias de adequação da classe trabalhadora do campo a esse modelo fundamentado no mercado, e, portanto, com uma determinada visão dos órgãos internacionais e nacionais por uma educação que desse conta da formação desses sujeitos.

Esse foi um momento propício para o Estado responder à sua dupla faceta de uma só vez, uma que atende aos parâmetros internacionais do desenvolvimento por meio de uma alteração na lógica dos sujeitos chave para continuar o processo de modernização no campo (agricultura familiar), e uma que responde à demanda da classe trabalhadora, que no caso era a luta por uma educação diferenciada para o campo.

Nesse contexto, entendemos que o Estado responde à demanda da classe trabalhadora na luta por educação fazendo com que essa educação se amplie no campo, distribuindo escolas e abrindo espaços para essa discussão. Porém, ele responde à demanda do desenvolvimento no campo, ditada entre outros pelo Banco Mundial, por meio da formação que essa educação vai fornecer.

Diante desse duplo sentido de suas políticas nos interessa entender qual das duas propostas do Estado, se aproxima mais o ProJovem Campo? Do Banco Mundial ou dos

movimentos sociais? Qual é o tipo de formação que o Estado oferece para os trabalhadores do campo, por meio dessa política? Uma formação que busque a autonomia do trabalhador rural sob a lógica do trabalho camponês, garantindo em primeiro lugar sua subsistência e a comercialização em mercados de proximidade, visando práticas agroecológicas, dizendo não ao uso de agrotóxicos, construindo a soberania alimentar do país? Ou uma formação que responde às lógicas do desenvolvimento do capital no meio rural que insere o homem do campo na lógica do mercado, subjugando o trabalhador aos juros dos financiamentos, que estimula a produção da monocultura para venda exclusiva dos produtos nos mercados de circuito longo?

Políticas como o PRONERA, que em 2010 se institucionalizou como política de Estado, deixando de ser uma ação de governo, através do Decreto 7.352/10, vêm se mostrando como um dos caminhos possíveis para a formação do trabalhador no campo hoje.

De acordo com informações publicadas no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA em fevereiro de 2011, desde que foi criado em 1998 até 2010, o Pronera beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo que a maioria deles, 346.629, ou seja, 76%, no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões. O programa ofereceu neste período cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização (LERRER, 2012).

Segundo LERRER (2012),

A criação do Pronera, em 1998, é resultado direto da expansão das lutas pela reforma agrária na segunda metade da década de 90, em que teve um papel de destaque o MST, cujas formas de luta baseadas nas ocupações de terra e formação de acampamentos com um grande número de famílias, classificado por Sigaud de “forma acampamento” (2010), também foi adotado durante aquela década pelo movimento sindical vinculado à Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura) e promoveu o surgimento de diversos movimentos de luta pela terra de diversos tamanhos e abrangências por todo o país como o MLT (Movimento de Luta pela Terra), MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), MTL (Movimento Terra, Trabalho e Liberdade), CETA-Bahia (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas), etc. Este período também foi marcado pela repercussão entre a opinião pública dos massacres de semterras ocorridos em Corumbiara, Rondônia, em 1995, e em Eldorado do Carajás, no Pará, em 1996, que deram grande impulso à visibilidade pública do MST, já estruturado e organizado nacionalmente, que protagonizou uma Marcha a Brasília em 1997, recebida por cerca de 100 mil pessoas no dia 17 de abril na Esplanada do Ministério. (LERRER, 2012, p. 5-6).

Diferentemente do PRONERA, o Projovem Campo – Saberes da Terra, não nasce de uma demanda direta dos movimentos e organização sociais, e nem de ações datadas e localizadas, como citado acima. Outra coisa que o diferencia é que ele não foi um projeto construído pelos próprios movimentos, não é formulado e gestado por eles, e nele os movimentos sociais não possuem o mesmo nível de autonomia que possuem dentro do PRONERA.

O Projovem é fruto de uma pressão da classe trabalhadora frente ao Estado de uma demanda maior por uma Educação do Campo que não só desse conta dos acampados e assentados de Reforma Agrária como o PRONERA. No entanto, apesar de nascer de uma experiência local de base popular da região de Cantuquiriguaçu no interior do estado do Paraná⁷, foi transformado em uma política a ser implantada a nível nacional, por ter sido considerada uma experiência que deu certo nessa região. Assim, ela é reformulada em 2005 como política pública de formato pronto, com materiais didáticos já construídos, com currículo já planejado, áreas do conhecimento já escolhidas e público alvo muito bem definido.

O Programa do Governo Federal “Projovem Campo – Saberes da Terra”, o qual está agregado desde 2005 ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude, do Ministério de Educação (MEC), atendendo jovens com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, e com objetivo da elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial.

Em 2008, ano em que foi aprovado o projeto na Paraíba, o Projovem Campo teve 19 projetos aprovados em diferentes estados do Brasil. O funcionamento destes projetos decorre de uma parceria entre Instituições de Ensino Superior, Governo do Estado e Prefeituras Municipais.

No caso do projeto para a Paraíba, o qual foi assumido pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC-PB), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com algumas parcerias entre as Prefeituras Municipais de municípios atendidos pelo Programa, apenas teve como ano de implantação 2010.

⁷ Esse projeto nasceu da demanda local das áreas rurais dos municípios do Território de CANTUQUIRIGUAÇU, onde professores de diversas instituições de ensino superior, junto com professores de escolas municipais e estaduais, ainda em conjunto com movimentos sociais de luta pela terra. Juntos eles construíram uma proposta de uma educação diferenciada para os seus povos do campo, considerando a cultura e as demandas dos sujeitos envolvidos, seguindo as propostas do paradigma da Educação do Campo.

O projeto foi estruturado para atender 1.500 jovens de 16 a 28 anos em todo o estado da Paraíba, com o comprometimento do MEC do pagamento de uma bolsa auxílio de R\$ 100,00 a cada dois meses para cada um desses alunos, como incentivo e auxílio para conseguir se manter na escola. O projeto foi organizado em 05 polos: João Pessoa, Cajazeiras, Campina Grande, Areia e Bananeiras. Cada polo atende 10 turmas que comportam de 25 a 30 alunos aproximadamente. Formando um total de 50 turmas funcionando em 45 municípios do estado. Estas turmas são atendidas por diferentes escolas, que podem ser municipais e estaduais, localizadas em comunidades rurais (Assentamentos de Reforma Agrária, Comunidades Quilombolas, entre outras) e tem como objetivo atender a comunidade próxima às escolas onde foram firmadas parcerias, sejam elas estaduais ou municipais.

No entanto, com o objetivo de desemaranhar as tramas da apropriação do Estado de uma demanda por meio de uma política pública, o que nos chama a atenção nesse momento é o modelo de formação que os processos educativos comportam dentro do ProJovem Campo. Para isso, analisamos alguns desses elementos formativos na pretensão de entender para que modelo de formação o ProJovem Campo vem sendo direcionado, via política de estado.

Analisando os elementos formativos

Entendemos como elementos formativos, os materiais, os tempos e espaços utilizados na formação dos educadores e educandos do ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba. Partimos da premissa que, apesar de alguns desses elementos formativos serem padronizados (como por exemplo, o caderno do educador e do educando) para todos os projetos da política pública em todos os estados, os processos e os espaços educativos se dão de forma diferenciada à cada realidade local, estadual, regional. Ou seja, elementos que se mostraram como formadores de um processo educativo com determinados resultados em um lugar, região ou estado, podem ter obtido resultados diferentes. Por isso, é necessário delimitar bem nosso estudo e nossas conclusões.

É importante também destacar que estamos analisando esses elementos formativos diante da construção de um pensamento que entende a relação entre educação e formação, a partir de uma lógica da educação e do trabalho, tendo como eixo norteador, portanto, o trabalho ontológico, linha de pensamento já construída anteriormente.

Tendo isso claro, levantamos alguns elementos formativos os quais compunham o ProJovem Campo na Paraíba, e que se mostraram importantes para entender o processo formativo dessa política, foram eles: *a coleção dos Cadernos Pedagógicos dos Educandos e Educadores do ProJovem Campo Saberes da Terra*⁸; *os seminários e as oficinas de formação previstas no projeto aprovado na Paraíba*⁹; e *as aulas expositivas dos professores*.

Poderíamos destrinchar parte por parte os cadernos pedagógicos para analisá-los, no entanto, diante do formato deste trabalho optamos por um olhar mais geral, mas que nos ajudará na análise pretendida.

Em primeiro lugar, os cadernos seguem um eixo articulador que é a **Agricultura Familiar** e a **Sustentabilidade**, esse eixo é composto por cinco eixos temáticos: Agricultura familiar; Sistemas de Produção; Cidadania; Economia Solidária; e Desenvolvimento Sustentável.

Observe-se que tanto o eixo articulador como seus eixos temáticos coincidem com todos os objetivos e parâmetros traçados desde a década de 1990 pelo Banco Mundial com o novo modelo de desenvolvimento rural no Brasil, o “Novo Rural”, que segundo Vilela (1997):

Uma importante concepção, a respeito da agricultura brasileira, está posta de forma clara e objetiva pelo Banco Mundial, desafiando o pensamento analítico dos sociólogos e economistas rurais. Como uma das mais importantes instituições multilaterais concebem - no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho - um projeto de agricultura nacional para o Brasil? Não resta dúvidas de que o “pano-de-fundo” destas análises passa pelo processo de globalização, tanto do ponto de vista dos limites e possibilidades de uma política nacional quanto da sua inserção na nova divisão internacional do trabalho, mais conhecida como pós-fordista. Assim, torna-se necessário ampliar os horizontes da reflexão para além das fronteiras nacionais e pensar como a agricultura do terceiro mundo entra no novo “regime alimentar”. (p. 04).

Primeiro, o sujeito agricultor familiar e sua suposta forma sustentável de produzir se tornam o eixo central da proposta para o futuro. Relegando a um segundo plano a diversidade de sujeitos do campo no Brasil. Evidentemente o camponês fica mais uma vez fora da cena, apesar de que a sua relação produtiva com a natureza seja bem mais sustentável. No material didático ainda, o agricultor familiar é entendido segundo as formulações de seus principais ideólogos, como Ricardo Abramovay: “Se quisermos

⁸ Ver coleção dos cadernos no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=15678&option=com_content&view=article

⁹ Projeto: ProJovem Campo – Saberes da Terra: escolarização de jovens no Ensino Fundamental com qualificação social e profissional, 2008.

combater a pobreza, precisamos, em primeiro lugar, permitir a elevação da capacidade de investimento dos mais pobres. Além disso, é necessário melhorar sua inserção em mercados que sejam cada vez mais dinâmicos e competitivos”. (BRASIL, n°04, 2010, p. 149)

A substituição do camponês pelo agricultor familiar não só perpassou as transformações das políticas educativas no Brasil da década de 1990, assim como também direciona as normas para o pequeno agricultor até hoje:

As propostas do Banco Mundial insistiam na ação complementar do Estado, para aliviar a pobreza rural existente e criada pelas próprias políticas implementadas; contudo, nas políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso, apenas se prioriza a ênfase no mercado através da figura do agricultor familiar, mas se dispensam os mecanismos corretores desses efeitos perversos, como se se esperasse, talvez, que a ação do mercado, por si só, pudesse corrigir e até eliminar a situação de pobreza do campo brasileiro. (MONTENEGRO GÒMEZ, 2006, p. 65).

Autores como José Eli da Veiga (1995), Ricardo Abromovay (1999) e José de Souza Martins (2001), entraram em uma disputa conceitual para a apropriação dessa nova categoria que surgia: o Agricultor Familiar. Categoria essa criada a partir de indicações de instituições internacionais que regulamentam a economia de mercado mundial como o Banco Mundial ou a FAO. Essa linha de pensamento veio com uma leitura mais técnica desse novo sujeito, porém encoberta de sentidos políticos diante da nova postura da demanda internacional de mercado, momento em que a globalização mundial, ditava as ordens de uma “nova” divisão internacional do trabalho. Nessa disputa conceitual autores como de José Paulo Pietrafesa (2002), Leonilde Servolo de Medeiros (2001) e Bernardo Mançano Fernandes (2002), nos trazem a força de impacto desse conceito para a Questão Agrária no Brasil de forma mais crítica. (MONTENEGRO GÒMEZ, 2006).

Assim que, incorporar o sujeito agricultor familiar¹⁰ como o modelo de formação da Educação do Campo, é o mesmo que considerar que o trabalho a ser considerado como eixo norteador do processo formativo seja o do agricultor familiar. O agricultor empreendedor, aquele inserido no mercado, que produz considerando o lucro, apesar de se utilizar do trabalho da família. Além do mais, essa estratégia tinha o objetivo de “pôr em cheque” mais uma vez que o camponês que não está inserido deve ser expropriado de todos os direitos, e sem nenhuma outra saída, ele deve se integrar a esse modelo, e a

¹⁰ Outra forma que esse camponês se encontra dentro da classe trabalhadora rural, essa com um maior grau de subordinação ao Capital e com maior redução da autonomia camponesa, é a sua transformação em agricultor familiar. Nessa forma ele é integrado por completo ao mercado, no entanto, enquanto classe ele é acolhido pela classe trabalhadora que concentra os subordinados, por meio da apropriação das suas formas de trabalho ontológico e a sua transformação em trabalho abstrato, ao Capital.

educação está aí para mostrar essa impossibilidade de forma mais clara, mostrando, por meio da sua capacidade formativa, o “outro caminho”, já naturalizado como único, o da inserção no mercado. Assim, na Educação do Campo a discussão em torno do sujeito camponês ou agricultor familiar, também é um conceito em disputa, para os pesquisadores e movimento sociais organizados:

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os “pobres do campo” e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que recolocam a perspectiva de construção social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital”. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura do negócio. É disso também que se trata na questão da agroecologia vinculada à justiça social e à soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos. (CALDART, 2008, p. 76)

Manter a luta dos movimentos sociais viva, e assim a contradição vivida pelos seus sujeitos incorporada dentro da proposta educativa e formativa da Educação do Campo, é dizer não a um modelo de agricultura familiar construído pelo Banco Mundial e demais instituições internacionais. Entendemos que uma verdadeira Educação do Campo, deve ter como base uma formação que negue as estruturas de uma agricultura familiar de mercado e os ditames do capital. Que valorize o camponês e seus saberes, e que tenha como centro das discussões a agroecologia e a justiça social, bases iniciais dessa proposta junto às lutas sociais no campo.

O segundo eixo do material didático do programa tem como título “Sistemas de Produção” (BRASIL, n°02, 2010). Esse eixo se dedica a apresentar técnicas avançadas de manejo que são colocadas como forma de substituição do arcaico, do atrasado. Uma substituição de técnicas de trabalho que são realizadas por esses sujeitos camponeses por conhecimentos que são adquiridos na lida com a terra, na relação com a natureza, e na vida em comunidade. Técnicas essas que não se utilizam de agrotóxicos na produção de alimentos, que entendem que o solo perde sua capacidade produtiva ao manter uma produção de monoculturas de forma repetitiva, que não necessita de grandes áreas para plantar o essencial para sua família. A qualificação do trabalhador para operar essas técnicas ganha centralidade, no lugar da formação integral do sujeito, pois o entendimento é de que:

[...]o Caderno Pedagógico Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo propõe-se a contribuir no processo de qualificação social e profissional de jovens agricultores/as; oportunizar experiências pedagógicas que potencializem os saberes da juventude do campo e o diálogo de saberes.(BRASIL, n°02, 2010, p. 14).

A qualificação profissional de jovens agricultores está diretamente ligada ao modelo de produção no campo hoje. O agronegócio como carro-chefe da economia de exportação do Brasil necessita de mão de obra qualificada, seguindo um padrão tecnológico para suprir as necessidades desse modelo, e inserindo o jovem em um modelo de desenvolvimento no campo que necessita de engajamento e inserção no mercado. Ditando assim o modelo e os processos formativos de uma educação voltada para a qualificação profissional, qualificação essa que garante que o agronegócio se expanda e se multiplique no campo hoje.

Temas como cidadania e economia solidária são a “bola da vez”, questões essas totalmente fora de uma demanda da classe trabalhadora, ganham espaço em um discurso “ingênuo”:

Essas organizações [falando sobre MST e o Movimento Vecino] querem se caracterizar como de defesa das condições de vida da cidadania em geral. Significa que deixam de ser uma organização do tipo sindical para se transformar em uma de interesses mais gerais da cidadania, uma organização cívico popular, na qual as demandas não estão ligadas aos setores mais pobres, mesmo que esses continuem sendo os sujeitos privilegiados, nem apenas aos sindicalizados. Hoje, tentam vincular essas atividades produtivas a demandas mais globais das majorias da cidade e do campo, diversificando e enriquecendo suas atividades com as discussões das questões de gênero, étnicas, culturais e do meio ambiente (BRASIL, n°03, p. 142).

Tal perspectiva sobre cidadania parece proporcionar pleno acesso aos direitos da vida à todos, enquanto que apenas proporciona de forma precária o acesso às políticas sociais de governo. Essa tergiversação do conceito de cidadania vem ocorrendo ao longo de décadas na história do Brasil:

Durante o primeiro governo Vargas, o conceito de cidadania construído e disseminado via políticas públicas é o de cidadania regulada uma vez que o regime autoritário estadonovista definia a cidadania enquanto instrumento-base para o enquadramento da população ao ideal do trabalhismo. Assim, o controle sindical e a ausência ou limitação dos direitos políticos e civis foram suplantados pela valorização dos direitos sociais, postos a público através de políticas compensatórias. Essa prática do estado em se antecipar às exigências da sociedade pode ser entendida como tentativa de controle das demandas sociais, no sentido em que as pré-definir; porém, mesmo para esse momento onde o estado apresenta os direitos sociais como compensação à ausência dos demais é possível

identificarmos reações da população às imposições e arbitrariedade do poder público. (CORREIA, 2013, p.10)

A economia solidária muito menos foi uma demanda da classe de trabalhadores, ela sempre foi, de forma clara, uma precária inserção do trabalhador ao mercado capitalista. O caso se agrava quando o tema se desenrola no rural, ao juntar o termo “economia”, a qual se trata de dinheiro e sua regulação e circulação no mercado, com o termo “solidária” esse conceito se reveste de uma preocupação que é própria do camponês, ajudar ao próximo, uma ação generosa e bem intencionada. São termos esses, portanto, não complementares, que são utilizados juntos para esconder e manipular o sentido do primeiro.

Sobrecarregar esse material didático, um dos elementos da formação do ProJovem Campo, significa esconder o visível, por meio de conceitos fetichizados, revestindo-os de uma falsa “boa intenção”. Construindo um processo formativo que se distancia de um saber para a emancipação e formação humana.

Já questões de gênero e etnia, que sim formam parte de uma demanda de classe e de organizações sociais, ganham um sentido de que esses agora são respeitados, e são hoje incluídos nas políticas sociais do Estado, porém deixando de lado a história e luta desses sujeitos. O conflito desaparece e entra em cena uma tentativa de inclusão precária, ou de inclusão para a exploração desses sujeitos sociais.

Por meio de elementos e da capacidade de formação que a educação possui constrói ideologicamente a ideia de um sistema igualitário, e “assim, se produz uma inversão da realidade, que leva a uma aceitação das desigualdades e dos racismos e a uma suspensão de conflitos entre as partes envolvidas neles”. (RIBEIRO, 2003, p. 04)

O capital encontra-se em uma fase em que precisa incluir todos na mesma “embarcação”, mas não no mesmo “convés”, diferentemente de outros momentos do sistema capitalista, onde excluir ainda era a melhor solução para a regulação do sistema. Ou seja, se inclui para explorar ainda mais a mão de obra e extrair melhor a mais-valia, e não para competir de igual para igual com as mesmas competências, e com os mesmos financiamentos e demais privilégios do mercado.

Pois, uma formação profissional como a do ProJovem Campo irá proporcionar sim que muitos deles entrem no mercado, no entanto, do que eles não são alertados é da concorrência desigual que irão enfrentar, em um mercado competitivo onde o Estado não irá os proporcionar financiamentos, distribuição de terras, redução de juros, incentivos fiscais, como já ocorre fazendo com o agronegócio no campo. Porém, serão mantidos para a produção de alimentos básicos da mesa, pois esses o agronegócio não tem interesse de

bancar. E os menores serão “engolidos” pelos maiores, em uma concorrência de mercado desigual.

No Brasil, a fantasia da estabilidade monetária é acompanhada de políticas sociais fictícias que instituem a figura do *bom pobre* – o pobre invisível, aquele que assume a si próprio e aos seus sem nada pedir à coletividade. As promessas de *inserção competitiva* no futuro justificam tudo no presente. E nesses tudo incluem-se a desestabilização crescente das condições de existência população trabalhadora, submetida aos desemprego e a relações de trabalho cada vez mais precárias nos centros modernizados e todo o país, à violência e à segregação espacial nas cidades, à falta de terra para o cultivo e ao recrudescimentos dos assassinatos dos sem-terra, à insegurança, à insegurança alimentar no campo, à seca prevista e desconsiderada no Nordeste, às queimadas incontroladas o Norte. (ACSELRAD, 2000, p.184, grifos do autor.)

O último eixo articulador proposto pela coleção dos cadernos pedagógicos do programa indica os rumos que essa “embarcação” deve tomar:

Último volume da Coletânea, o Caderno Pedagógico 5, busca subsidiar o estudo sobre o Eixo Temático Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial. A partir do resgate de elementos dos Cadernos anteriores objetiva referenciar a reflexão sobre temáticas centradas na perspectiva do debate das possibilidades de Sustentabilidade da Agricultura Familiar. (BRASIL, n°02, 2010, p. 14)

Por meio da construção dos Projetos de Vida, resultado final do programa, não só os educandos elaborariam um projeto voltado para a Agricultura Familiar sustentável, com vistas à inserção no mercado. Nas palavras do próprio MEC (2009) esses Projetos teriam como objetivo:

Elaborar e desenvolver, individual e coletivamente, projetos de melhorias nas condições das unidades familiares (produtivas, moradia, ambientais, sanitárias, de lazer...) e comunitárias, preferencialmente, de forma cooperada e associativa. (BRASIL, 2009, p. 50)

Os problemas conceituais ideológicos e políticos dos termos Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável, permeiam todo esse Caderno 05. Autores como Porto-Gonçalves (2006); Escobar (2000); Boff (2004); Acselrad (2000), nos alertam para o problema conceitual e a apropriação desse conceito:

Ora, a ideia de desenvolvimento pode ser entendida de várias maneiras e nenhuma delas é uma formulação neutra. O que sempre existiu foi a vontade do ser humano de se reproduzir, de crescer, de melhorar de vida. O desenvolvimento capitalista é uma versão dessa vontade, sob a tutela de uma minoria que consegue

geri-la em proveito próprio. Já a construção de um projeto de sociedade e, em nosso caso, de um Brasil com desenvolvimento sustentável exige justamente o aprofundamento da democracia.(ACSELRAD, 2000, p.184).

Para o campo, o conceito de Desenvolvimento Sustentável saiu bem caro, os saberes tradicionais, os quais permitem uma relação de troca mútua entre o homem e natureza, garantindo uma real sustentabilidade local, foram apropriados e transformados em técnicas prontas e postas em qualquer lugar sem se levar em conta as especificidades de cada grupo, tudo em prol de um desenvolvimento “sustentável”. Mais uma palavra posta do lado da outra, que não se complementam, não no modo capitalista de produção, na verdade, elas são díspares nesse contexto. Desenvolvimento no capitalismo requer a busca insaciável pelo lucro, pelo crescimento econômico, o que uma real sustentabilidade não permitiria tal alcance de forma plena, pois ela não comporta a extração total da natureza até o seu esgotamento, como em um modelo de desenvolvimento de crescimento a todo custo.

Conceito como Desenvolvimento Sustentável utilizada assim de forma acrítica, como no livro didático do ProJovem Campo, seria o mesmo que negar por completo uma proposta educativa que tem como base a formação humana. Esse modelo de formação, coopta, se apropria, e subordina o homem do campo aos ditames do capital.

Sendo assim, esse conjunto de conceitos que aparecem no material didático utilizado pelo o ProJovem Campo, são hora apropriados pelo Estado, hora trazidos revestidos de uma boa intenção, no entanto, são impossíveis de serem postos em prática no sistema capitalista de produção. Sendo assim, em uma análise do material utilizado para o programa, percebemos que ele distancia a formação ofertada por esse programa da proposta educativa da Educação do Campo, por se apresentar sobrecarregado de uma visão desenvolvimentista, para a inserção precária no mercado, e formação de mão de obra barata, para o trabalho abstrato, o que facilita o pleno desenvolvimento do capital no campo no Brasil.

Após uma análise do primeiro elemento formativo, a *Coleção dos Cadernos do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, elencado como elementos de análise para este artigo, voltemos ao segundo elemento ou espaço formativo elencado que foram os *seminários e oficinas da formação do professores*.

No projeto aprovado para o ano de 2008 para a Paraíba observamos que o mesmo previa:

Promoção de 04 seminários estaduais de formação, organizados da seguinte maneira: 01 (um) Seminário preparatório sobre a Pedagogia

da Alternância e a Educação do Campo, com duração de 40 horas; 01 (um) Seminário de formação continuada; 02 (dois) seminários de avaliação do programa destinado aos/as professores/as, alunos-pesquisadores/as e coordenadores/as do programa no período de 2008/2009. (PARAÍBA, 2008, p. 13).

No entanto, o que aconteceu foi bem diferente, aos “trancos e barrancos” ocorreu um seminário no início¹¹ do projeto em janeiro de 2010, onde reuniu toda a equipe de coordenação e formação do projeto, e todos os 200 educadores que iriam atuar em sala de aula nas comunidades atendidas. Dizemos que foi aos “trancos e barrancos” diante de todas as dificuldades enfrentadas pela equipe de formação do projeto para conseguir que acontecesse um dos quatro seminários de formação previstos no plano de formação do projeto¹².

Assim, a verba para financiar a formação via MEC não foi liberada até 2010. Em um acordo com a Universidade Federal da Paraíba através da Pró-Reitoria de Extensão, a Universidade se colocou disposta a financiar o evento de formação e quando a verba fosse liberada a mesma seria repassada para a UFPB:

Foi assim meio que um desastre, primeiro, porque nós tivemos que as mesmas pessoas que pensavam a formação, eram as mesmas pessoas que tinham que pensar a parte burocrática. Dentro da universidade não existia um setor responsável por isso, por essa parte da burocracia, da questão financeira, da questão de ir atrás das pessoas para realizar o encontro, então nós tivemos que ir atrás de alojamento, nós tivemos que ir atrás de salas, do centro de formação para que coubesse todo mundo, para gente fazer a discussão junto, então foi muito difícil, porque agente tinha que trabalhar com o recurso que a gente não tinha, e tínhamos ainda que baratear esses serviços para que não saísse um peso muito grande para a Federal (Rita Cavalcante, Coordenadora das Formações, Entrevista realizada em fevereiro de 2013).

A demora no repasse da verba pela Secretaria para que os formadores organizassem o evento, a não disponibilidade da Secretaria de um espaço que comportasse mais de 200 educadores e formadores que iriam participar do evento, o não repasse das bolsas e diárias dos formadores para que trabalhassem na formação, a falta de informação passada tanto

¹¹ Apesar do projeto ter sido aprovado para ter início em 2008, ele apenas começou em 2010 quando a Secretaria de Educação se viu pressionada, já que deveria retornar toda a verba concedida para a implementação do mesmo, pois as secretarias têm o prazo do projeto que é de dois anos para colocá-lo em funcionamento. O porquê do atraso na implantação do projeto foi atribuída pela Secretaria à troca de Governo, ocorrida em 2009 devido à cassação do atual governador, e a sua substituição. Segundo a Secretaria, só ficaram sabendo da existência da aprovação desse projeto quando assumiram os trabalhos da secretaria em finais de 2009 ao serem cobrados pelo MEC pelos resultados do curso, e apenas em 2010 essa Secretaria deu início ao funcionamento do projeto no estado.

¹² A pesquisadora participou do Seminário de Formação, pois nesse momento assumia a coordenação de polo do Projeto Projovem Campo-Saberes da Terra.

aos formadores como aos educadores sobre o que seria o evento, são apenas algumas das dificuldades para que ocorresse esse momento e espaço formativo. Apesar dessa problemática ter muito mais a ver com uma má gestão pública, todos esses problemas influíram diretamente em uma formação deficiente desses educadores.

Mesmo com todas essas dificuldades, o momento de Formação foi de grande importância para pensar a Educação do Campo que o projeto na Paraíba estava se propondo construir, refletir sobre a Educação do Campo que os movimentos sociais e pesquisadores demandavam ao Estado, e a que houve possibilidade de ser feita no estado da Paraíba por meio do ProJovem Campo.

De grande qualidade foram as temáticas das mesas propostas e as formações que tentavam preparar para formas diferenciadas de ensino, repensando a educação que estava sendo posta para o Rural no Brasil hoje, com temáticas sobre: Educação do Campo e práticas de Saberes; propostas formativas das IES no estado da Paraíba; Agricultura Familiar Sustentável; Gênero, Etnia e Identidade Cultural; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária.

Porém, observe-se que nenhuma das temáticas abordadas no curso de formação retoma o trabalho como princípio educativo, ou a relação trabalho e educação. No mesmo sentido que os cadernos pedagógicos do programa, o modelo de desenvolvimento no campo é o que está posto pelas organizações internacionais, ou seja, em um momento mais de autonomia dos sujeitos envolvidos em relação ao projeto do Estado, como o momento dos seminários e encontros de formação, pois para a construção dos mesmos não existe uma cartilha posta, um conjunto de normas, e não aproveitando esse momento de autonomia eles replicam o modelo formativo do programa em escala nacional.

Após essa primeira formação, os polos (cada um a seu modo) foram se organizando para construir esses espaços de formação para os professores que vinham apresentando grandes dificuldades em desenvolver as temáticas trazidas pelos Cadernos Pedagógicos, assim como trabalhar com uma educação voltada para uma especificidade dos sujeitos do campo.

Já o terceiro elemento formativo elencado diz respeito às *aulas expositivas* dos professores em sala, o exercício que fizemos para analisar essa parte importante do projeto, foi o retorno aos relatórios de visitas às escolas¹³. Retornar a esses documentos significa

¹³ Como coordenadora do Polo João Pessoa, a pesquisadora construiu e arquivou os relatórios de visita às escolas assim como também fez escritos de participação de reuniões com as demais coordenadoras de polos onde se levantavam os problemas vivenciados pelos professores dos outros polos.

retomar o tempo de sala de aula daqueles professores e vivenciar as suas conquistas, seus desafios e seus problemas na execução das aulas.

O maior desafio relatado pela grande maioria dos professores era a utilização dos Cadernos Pedagógicos nas suas aulas. Segundo eles, os cadernos não se adequavam à realidade do aluno, também afirmavam que o material tinha linguagem difícil e que muitos dos alunos que desistiram do projeto no primeiro contato com aquele caderno que mostrava um alto grau de dificuldade de entendimento:

Teve aluno que até veio nos primeiros dias, quando ainda não tinha esses livros, mas depois que viram, foram embora, disseram que não sabiam ler o que tinha nele não, e que era muito difícil de entender as coisas que vinham nos textos e nas atividades. (Professora de Geografia, da Escola da Comunidade do Gurugi, Relatório de visita às Escolas, realizada em abril de 2010).

Outro problema para a ocorrência das aulas estava a distância percorrida pelos professores até as escolas e o tempo do aluno que vive no campo:

Os professores que residem em João Pessoa, como a professora Amélia, quer iniciar suas aulas mais cedo, às 18:00h, e termina às 20:00h, cumprindo apenas metade da carga horária, ela tentou negociar com os alunos a entrada deles em sala às 18h, mas considerando que os alunos trabalham até às 18h, eles entram em sala às 18:30, ficando com uma carga horária muito pequena. (Diretora da escola do município de Pedras de Fogo. Fala coletada durante às visitas nas escolas pela coordenadora de polo, em abril de 2010).

O tempo do aluno trabalhador no espaço rural é diferente, enquanto há luz do sol eles estão no roçado. Não dá para negociar um horário diferente. Outro problema que envolve o tempo do aluno e o tempo da escola, é que apesar de aparecer no projeto, aparecer na fala dos coordenadores durante os encontros de formação, a Pedagogia da Alternância base da estrutura da Educação do Campo, é totalmente esquecida, é deixada de lado, e substituída por horários rígidos e sem pausa para o tempo comunidade. Preservando assim uma educação distanciada dos saberes próprios desses sujeitos.

De forma geral, quanto à infraestrutura do funcionamento do projeto, os maiores problemas apontados nos relatórios eram: se deslocar até a sala de aula, tanto os professores como os alunos; não receber os salários e as bolsas durante sete meses; material escolar não ofertado; merenda escolar também não ofertada; infra-estrutura inadequada das salas de aula; e a falta dos encontros de formação.

Veja que o cerne do problema está no tipo de formação que um curso como o Projovem Campo de Ensino Fundamental com Qualificação Profissional vem oferecendo.

Não podemos deixar de considerar que existe uma oferta de educação para o campo por meio de políticas públicas, porém ao olharmos para o tipo de formação ofertada por esses programas, concluímos que esta tem como base a formação para o trabalho abstrato, distanciada dos seus sujeitos e desta forma destinada a ampliação da subordinação do trabalhador ao Capital.

Já uma educação com formação humana, integral, para o trabalho ontológico e assim para a recriação do camponês, essa em nenhum tempo histórico as políticas públicas tiveram como objetivo. Porque como entende Mészáros (2005) a reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas funções de mudança:

Porém, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo na educação. Essas mudanças sob tais limitações são admissíveis apenas como o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (p. 25)

Quanto aos problemas levantados, muitos são de ordem estrutural diante não só de uma má gestão, assim como também de manter a ordem vigente, e a subordinação ampliada do trabalhador. Refletir também sobre essas dificuldades é questionar, que modelo de formação pode ser construída com problemas de infra-estrutura mínima? Dificuldades essas que precarizam ainda mais a educação ofertada no campo. Tendo assim como objetivo de provar que a educação no campo não dá certo, por meio de uma péssima qualidade de infraestrutura ofertada, fazendo com que as comunidades prefiram se deslocar até as escolas das cidades, obtendo assim outro tipo de formação, o já ofertado na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões levantadas no corpo deste artigo foram abordada com o intento de debatermos o caminho pelo qual se dá a apropriação do Estado, por meio das políticas públicas, da Educação do Campo. Desvendar, assim, as redes “entrelaçadas” que envolvem o processo de resposta a uma dupla demanda para o Estado: da classe trabalhadora e do próprio capital. As organizações e movimentos sociais de classe que lutam por uma

educação diferenciada, visando uma outra sociedade, mais justa e igualitária. E o Capital, caminhando em sentido oposto, mas se revestindo de formas que parecem ser bem intencionadas, fetichizadas, com um interesse maior a ampliação da subordinação desses trabalhadores ao próprio capital.

Pois o Estado ao colocar em pauta a Educação do Campo, ou seja, ao construir políticas públicas nesse sentido, ao propor as formações de professores, ao construir diretrizes diferenciadas direcionadas para essa proposta educativa, ele responde não só uma demanda da classe trabalhadora no campo organizada, mas responde também uma demanda do capital, imposta por meio dos órgãos internacionais, que exigem um “padrão” de desenvolvimento ao país, o qual, por exemplo, não permite altas taxas de analfabetismo, pois as mesmas influenciam diretamente nas taxas de IDH do país.

Mais do que isso, o Estado se apropria do papel formativo que a educação possui para direcionar essa formação aos interesses do próprio capital, trazendo uma educação que forma para o trabalho que está inserido dentro desse modelo de desenvolvimento, garantindo aos órgãos internacionais que se tenha mão de obra preparada para o mercado, nos moldes impostos por modelo.

Retomar o princípio educativo do trabalho, no sentido de entender que é o trabalho ontológico a categoria de mediação entre educação e formação, é compreender a necessidade de uma retomada no sentido de formação integral levantado por Gramsci, entendendo que essa seria o processo formativo que daria conta de construir uma Educação do Campo no Brasil.

Vimos que por meio do sentido do conceito de trabalho ontológico, retomado por Lukács em Marx, que o trabalho do camponês/trabalhador rural possui um sentido formativo que pode e deve ser melhor explorado na educação ofertada para o campo, chegando ao entendimento de que dessa forma, a escola, não é o único espaço educativo para uma educação de formação integral, e que, por isso, a Pedagogia da Alternância, que os movimentos sociais já vem utilizando para a construção de suas escolas, é um caminho necessário para um bom processo formativo para os projetos educativos para os sujeitos do campo. No entanto, o ProJovem Campo na Paraíba rompe com a Pedagogia da Alternância, sendo apenas o espaço da escola o momento de aprendizado contabilizado e incentivado pelo programa.

O modelo de escola unitária de Gramsci, já levantada como demanda dos movimentos sociais, associado à Pedagogia da Alternância, já é realidade em alguns projetos do PRONERA, que conseguem alguma autonomia na implementação. No tempo-

escola o aluno está imerso em tempo integral nos processos educativos/formativos daquele espaço, não só em sala de aula, mas na convivência em grupo nos espaços de dormitórios, nas conversas informais com os professores que estão sempre presentes, nos espaços comunitários das refeições e de estudos, entre outros.

No entanto, de forma geral, estes não são os parâmetros que a Educação do Campo vem sendo construída pelos programas e políticas públicas de Governo, muito longe disso a educação para o campo sempre foi colocada em segundo plano ou, muitas vezes, esquecida pelos Governos no Brasil. Isso provocou um panorama de precariedade e desigualdade que limita o acesso dos trabalhadores à educação. Nesses moldes de Estado, a continuidade do fracasso dessa educação para o campo não pode ser apenas debitada a erros de gestão, existe um discurso implícito de que uma educação para o campo que satisfaça as demandas da classe trabalhadora organizada não é nem muito menos prioridade.

Ao contrário, uma formação de qualidade, para os poucos que o capital precisa, em função da modernização dos processos na agricultura, combinada com uma operação de maquiagem dos números de alfabetizados no campo, é mais do que suficiente. O Projovem Campo – Saberes da Terra sintetiza de forma paradigmática essa situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ACSELRAD, Henri. LEROY, Jean-Pierre. Novas Premissas para a Construção de um Brasil Sustentável. In: RATNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI**. Alternativas para a Construção de uma Sociedade Sustentável. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos).

ACSELRAD, Henri. **Justiça ambiental e construção social do risco**. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente. Curitiba: UFPR, n. 5, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/viewFile/22116/14480>. Acesso em: 27/12/2012.

BRASIL, **Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra**. Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(As) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

BRASIL, Caderno n°01 do Educador: Projovem Campo – Saberes da Terra. **Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia**: caderno pedagógico educadoras e

educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL, Caderno n°02 do Educador: ProJovem Campo – Saberes da Terra. **Sistema de produção e processos de trabalho no campo** : caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL, Caderno n°03 do Educador: ProJovem Campo - Saberes da Terra. **Cidadania, organização social e políticas públicas**: caderno pedagógico educadores e educadoras / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim.– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL, Caderno n°04 do Educador: ProJovem Campo - Saberes da Terra. **Economia solidária**: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL, Caderno n°05 do Educador: ProJovem Campo - Saberes da Terra. **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial** : caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CORREIA, Fernanda Guimarães. **Reflexões sobre o conceito de cidadania e suas bases históricas no Brasil**. Revista Achegas, n. 46, jul.2013.

ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio de 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>>. Acesso em: 12/03/2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social**. Novas configurações do campo brasileiro: currículo sem fronteira, v. 3, n.1, p. 11-27, jan./jun. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. **Cadernos do Cárcere**. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Volume 2.

LERRER, Débora, F. **Pensando a Respeito** - Preparar gente: a educação superior dentro do MST. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012 (Ciclo de Debates do CPDA/UFRJ).

LUKÁCS, Gyorgy. O Trabalho. In: _____. **A Ontologia do Ser Social**. Tradução: Prof. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editora Riuniti, 1981.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. 2. ed. Tradução de Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz, Rio de Janeiro: Elfos; Porto; Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983, vol. I, Tomo I.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. “Sem Terra”, “Assentados”, “Agricultores familiares”: considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: GIARRACA, Norma (Org.). **¿Uma nuevauralidad en América Latina?** Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, 2001. p. 103-124.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Monica Castagna. Entrevistas. **Revista cadernos de pesquisa**: Pensamento Educacional. PPGED, 2009, vol. 4.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge. Desenvolvimento em (Des) Construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. (Doutorado em Geografia). UNESP, Presidente Prudente, 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do Campesinato Brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

PARAÍBA, **Projovem Campo – Saberes da terra escolarização de jovens no ensino fundamental com qualificação social e profissional**. Ministério da Educação – MEC Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – Campo. Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEEC. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PIETRAFESA, José Paulo. Agricultura familiar: a construção de um conceito. **Revista Candeia**, n.4, 2002.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **A Exclusão dos Educandos Negros e o Etnocentrismo nos Currículos Escolares**. Anais da Semana Universitária da EUCE, 2003. Disponível em: <http://www.propgpq.uece.br/semana_universitaria/anais/anais2003/trabalhos_completos/humanas/humanas_03.doc>. Acesso em: 21/04/2012.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A Proposta Pedagógica do MST para as Escolas dos Assentamentos: a construção da escola necessária. In: **Revista Publicatio UEPG**, Ciências Humanas, 8(1): p. 19-30, 2000.

THOMAZ JUNIOR, Antônio. **Dinâmica Geográfica do Trabalho no Século XXI: Limites Explicativos, Autocrítica e Desafios Teóricos**. Texto Crítico do Trabalho Acadêmico (Livre Docência). Presidente Prudente, 2009.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa I: a árvore da liberdade**. Tradução de Denise Bottman, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Primeira versão em: 1963, 1968.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: JIMENEZ, Susana, e outros (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em: 24/04/2013.