

DOSSIÊ

TRABALHO E EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E LUTAS SOCIAIS NO CAMPO

MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA MARTINS (UFMG)¹
MIGUEL GONZALEZ ARROYO (UFMG)²
ROSELY CARLOS AUGUSTO (UEMG)³
(ORGANIZADORES)

¹ Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LECAMPO e Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG. Doutorado em Geografia pela USP. E-mail: falmartins@ufmg.br

² Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Doutor em Educação pela Stanford University. E-mail: gn.arroyo@gmail.com

³ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Educadora Popular da Rede de Educação Cidadã, Doutorado em Educação pela UFMG. E-mail: rosely54@yahoo

TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS DISPUTAS POR PROJETOS DE CAMPO

Work and education in the dispute by field projects

ARROYO, Miguel G.¹

O que justificaria um DOSSIÊ TRABALHO E EDUCAÇÃO no campo? A necessidade de desocultar o trabalho no campo e politizar o trato dado à educação do campo nas pesquisas, no pensamento e nas políticas educacionais. A primeira constatação é que a relação trabalho, terra, educação vai merecendo atenção nas pesquisas, na produção teórica e nas políticas. Entretanto, essa relação ainda carece de maior centralidade. Uma relação que exige ser desocultada, afirmada e legitimada no pensamento educacional. A diversidade de textos se propõe essa tarefa.

A pergunta se impõe: Por que o campo, mais especificamente a educação dos povos do campo, teve e tem dificuldade de ser reconhecida com a centralidade que merece nos centros de pesquisa, de pós-graduação e de graduação, de produção teórica e de análise de políticas? Por que até na centralidade dada à relação trabalho-educação continua marginal a relação trabalho no campo e educação? O trabalho no campo teria sua especificidade enquanto princípio educativo, formador, humanizador? Essa especificidade traz quais indagações para o pensamento educacional e para a história das teorias pedagógicas?

Um dossiê sobre Trabalho e Educação no campo pode significar que estamos em processos de desocultar, legitimar e afirmar essa relação por tanto tempo ocultada, deslegitimada. Pretende-se chamar a atenção para a crescente produção sobre educação do campo, para novos olhares e novas bases teóricas. Um exemplo, o Dicionário da Educação do Campo,² que se propõe como objetivo construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Selecionar e afirmar conceitos ou categorias e mostrar experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje (p.13).

DESOCULTAR OS CONFRONTOS DE CLASSE NO CAMPO

Os movimentos camponeses desocultam longos processos de ocultamento do campo e da educação do campo de que participou a educação rural e o pensamento educacional que reforçaram representações sociais e pedagógicas negativas dos seus povos: analfabetos, irracionais, sumidos na ignorância, em condições e modos de produzir e de viver atrasados e ultrapassados. Movimentos que afirmam a Educação do Campo frente a uma educação rural compensatória de carências para povos pensados em

¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Doutor em Educação pela Stanford University. E-mail: gn.arroyo@gmail.com

² Cf. Caldart *et al* (2012).

extinção. A pobreza histórica da educação rural e dos programas para a escola rural são vítimas dessa representação pobre do campo que os movimentos em defesa da educação do campo pretendem superar.

Os próprios povos sujeitos da educação põem de manifesto que essas tentativas de ocultamento, de deslegitimação do campo e da própria educação exigem uma interpretação mais aprofundada das contradições implicadas nas práticas, nos projetos e nas políticas de educação. Que pólos de confronto, que sujeitos, que paradigmas em confronto de fazer agricultura, camponesa ou capitalista, que projetos de campo e de sociedade são desocultados e afirmados?

A pesquisa, a produção teórica, as políticas educativas adquirem outra relevância nesses confrontos. A própria pretensão de ocultamento, de deslegitimação da educação do campo, assim como as tentativas de ignorar ou tentar contornar esses confrontos, adquire sentido político nesses confrontos. Na medida em que as contradições se tornam mais expostas e na medida em que os próprios sujeitos trabalhadores expõem essas contradições, o pensamento educacional é forçado a ser Outro e a reconhecer seu papel histórico nesse ocultamento. É forçado a reconhecer a fraqueza das bases teóricas das representações negativas, subalternizadas dos povos do campo que tentou legitimar.

Os organizadores do Dicionário da Educação do Campo nos lembram que a compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos de confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constitui sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas em relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial (p.13-14). A educação do campo passa a ser pensada fazendo parte dessas contradições.

Os trabalhadores sem-terra, os camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, das florestas... A diversidade de movimentos sociais vem mostrando o jogo político desse ocultamento. O campo, o trabalho na agricultura camponesa, a vida e a educação são mais do que ocultados, são pensados como irrelevantes. As pesquisas, as análises, as políticas têm sido seletivas em função do que na sociedade e no próprio pensamento educacional é considerado ou não como relevante. A relevância é pautada pelo que é considerado relevante às áreas de concentração e às prioridades políticas, gestoras dos órgãos acadêmicos e da gestão do sistema. Não o que é relevante em si e menos para que coletivos sociais; nesse caso, os povos do campo.

Por décadas as tensões no campo estão postas, os movimentos sociais se afirmam como sujeitos políticos e de políticas trazendo a centralidade da terra, do trabalho, da educação, porém foi difícil encontrar análises relevantes nas pesquisas educacionais sobre trabalho e educação no campo. O que revela as formas de ocultamento ou de classificação, hierarquização dos objetos e dos sujeitos considerados relevantes. Sem dúvida que a relação entre trabalho e educação tem merecido relevância nas análises, não tanto a

relação entre a especificidade do trabalho no campo, na agricultura camponesa e a educação do campo.

A DISTORÇÃO E OCULTAÇÃO DA REALIDADE COMO PRESSUPOSTO DO EXERCÍCIO DO PODER

Por que a educação do campo teria sido secundarizada como irrelevante nas políticas públicas e até nas pesquisas e na produção teórica?

O que leva a decretar determinadas realidades como relevantes ou irrelevantes é uma opção epistemológica e, sobretudo, política. Por aí os movimentos sociais do campo puxam nossa reflexão: politizam as ausências, ocultamentos, a decretação de irrelevantes com que o padrão de poder e de conhecimento tem tratado o campo, seus povos e as lutas do campo. Ao chegarem às escolas, às universidades percebem que há uma hierarquia de relevância de objetos de pesquisa, de análises e de políticas. Hierarquias em que foram tratados como irrelevantes. Descobrem que as universidades, nas pesquisas, e até o material didático na educação básica não observam, pesquisam ou mostram as tensões sociais nem nos campos nem nas cidades, mas se pautam por escolhas e silenciamentos que distorcem a realidade por eles vivida como alunos(as) militantes e trabalhadores(as). Camponeses, quilombolas, indígenas.

Quando se destacam determinados problemas como relevantes na educação do campo, por exemplo, superação do analfabetismo, escola ativa..., se distorcem e ocultam outros como irrelevantes. Ocultam-se os confrontos e distorcem-se as reivindicações de políticas mais radicais no campo e na educação do campo. Os movimentos sociais mostram que esses ocultamentos e esse jogo de produzir uns sujeitos, uns objetos e umas políticas como relevantes e outras como irrelevantes faz parte de um jogo político por um projeto ou outro de campo, de sociedade, de agricultura camponesa ou capitalista.

Toda definição de relevâncias nas pesquisas, análises e políticas é parte de tensa disputa por afirmar ou marginalizar uns sujeitos políticos, os Outros, com que é conivente a produção teórica e a formulação de políticas. Uma opção sobre o que pesquisar, implementar e analisar em nível de projetos, de programas focados termina reforçando processos políticos e hierarquias no nível dos padrões de poder e de projeto de campo e de sociedade. Ocultar em programas pontuais e em análises pontuais as tensões no campo, as lutas por projetos de campo, as presenças contestadoras dos seus movimentos sociais e as propostas radicais de políticas e lutas por reforma agrária, por terra, trabalho, educação é uma forma de ocultar e distorcer essas tensões políticas de poder que se dão no campo. Boaventura de Sousa Santos (2005)³ nos lembra: “O poder representa a realidade física e social numa escala escolhida pela sua capacidade de criar fenômenos que maximizem as condições da reprodução do poder. A distorção e a ocultação da realidade é, por isso, um pressuposto do exercício do poder” (p.231).

³ Cf. Santos (2005).

As análises e políticas de educação do campo estão enredadas nesse jogo de poder, de disputa por projetos e de atores no campo. Enquanto os movimentos sociais e os trabalhadores se confrontam com a burguesia agrária, com o agronegócio exportador e com o Estado que privilegia esse projeto e secundariza a reforma agrária, as análises de políticas de educação e as pesquisas ignoram essas macrolutas e se distraem com modelos matemáticos de avaliação, de índices de qualidade, de correção de fluxos escolares, de programas pontuais instrumentais. Um jogo de despolitização da educação do campo, de suas análises e políticas que termina fazendo o jogo de ocultar as tensões mais radicais, por projeto de agricultura camponesa ou capitalista, de poder, de campo e de sociedade.

Por décadas a educação rural foi pensada nessa estreiteza matemática e suas políticas ou programas pontuais não saíram desse círculo de correções pontuais. O olhar sobre os povos do campo, sua educação fica como que imobilizada nessa estreiteza de olhares no próprio pensamento educacional, até nos olhares mais progressistas da defesa do direito à educação crítica. Um olhar pobre, fixo, imóvel do campo e da educação do campo que espera ser crítico de si mesmo, sobretudo diante das tensões, do movimento real das contradições que sempre fizeram parte da nossa história de tantas lutas por terra, territórios, trabalho.

Os próprios povos do campo em sua diversidade de movimentos reagem a essa visão predeterminada, preconceituosa que manteve o pensamento educacional fixo, imóvel, alheio ao movimento real e mantém os programas educacionais repetindo as mesmices reparadoras e compensatórias para a educação do campo. Confundimos a realidade do campo com nossa ilusão, com a estreiteza de nosso olhar. As políticas, ou melhor, as campanhas contra o analfabetismo ou programas como pró-escola ativa e outros, sempre foram pensadas nessa imobilidade, na medida das ilusões ou da estreiteza das intenções dos governantes e do agronegócio em impor seu projeto de campo. Programas tímidos para ocultar a dinâmica de contradições e de confrontos de classes no campo.

MOSTRAR OUTRA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - OUTROS SUJEITOS

Não será suficiente que as pesquisas, a reflexão teórica e as políticas desocultem e reconheçam a relevância da educação do campo, será necessário que mostrem e legitimem a outra história dessa educação. Que aspectos estão a exigir destaque? Partir da ideia de que essa história tem sujeitos: os próprios povos trabalhadores dos campos.

A contribuição que trazem os movimentos sociais para a pesquisa, as análises e as políticas é obrigar-nos a mudar de lugar, a mover nosso olhar para a tensa realidade do campo sempre ausente e da qual são sujeitos centrais. Que ao reconhecê-los em movimentos cheguemos a uma realidade do campo em movimento, não imóvel nem fixa. Que os povos do campo, trabalhadores, camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, povos da floresta, do semiárido são os sujeitos reais e centrais a serem reconhecidos. O olhar imóvel, fixo, segregador dos sujeitos imobilizou o pensar o campo em sua complexa e contraditória dinâmica social e educacional.

Esses sujeitos, ao se afirmarem sujeitos políticos e de políticas, exigem que as pesquisas, análises e políticas superem pontos de vista predeterminados e se deixem interrogar pelas tensões, lutas, ocupações, pelas disputas de projetos antagônicos de campo em que se enredam projetos de educação que contestam teorias epistemológicas e pedagógicas. Do campo vem pressões por outra imaginação sociológica e epistemológica, política e crítica para o pensamento educativo. Por outra hierarquia de relevâncias teóricas e políticas no próprio campo da educação. Outras Pedagogias.

Deixar de ver o latifúndio, o agronegócio como o único ator social, econômico e político do campo e reconhecer que sempre, desde a colonização, Outros atores resistiram e resistem à ocupação de seus territórios, de suas terras, à destruição da agricultura camponesa. Reconhecer que nessas resistências esses Outros sujeitos construíram e constroem valores, saberes, identidades e culturas coletivas. Reconhecer as tensões pedagógicas de tentativas de subalternização dos povos do campo, mas também de resistências e de emancipação libertadoras.⁴

Os movimentos sociais põem de manifesto que essas pedagogias, tanto de opressão-subalternização como de resistências e emancipação, perpassam toda a história tensa do campo desde a empreitada colonizadora e na apropriação capitalista da terra e do trabalho no campo. Este, em vez de ser pensado como uma cópia xerox desbotada da história da educação nas cidades, merece ser pensado e pesquisado como um laboratório das tensões político-pedagógicas que sintetizam a história da nossa educação. A história da educação teve e tem seus confrontos mais tensos no campo. Com seus povos foram ensaiados aqui as “pedagogias” mais brutais de desterritorialização que se prolongam por séculos na expropriação das terras e dos territórios, nos deslocamentos, nas migrações forçadas, nos desenraizamentos de povos, de suas culturas e identidades coletivas.

É relevante mostrar que os povos do campo foram os primeiros a reagir a essas “pedagogias” opressoras com seus gestos de resistência que se radicalizaram nos quilombos, nas lutas por territórios, terras, culturas, trabalho, identidades. Se no campo se ensaiaram perversos e brutais processos de opressão, subalternização, desterritorialização, de trabalhos desumanizantes, os povos do campo foram e continuam reagindo a essas brutais “pedagogias” que tentam submetê-los, desumanizá-los, desterritorializá-los, sendo os sujeitos das pedagogias mais radicais em nossa história de reação, resistência e de emancipação, humanização. Nos falta reconhecer essa Outra história da educação, dessas outras pedagogias ensaiadas e praticadas de maneira tão tensa quanto constante no campo. Que tem como oprimidos e também como sujeitos resistentes os povos do campo. Com esse outro olhar para os persistentes confrontos seria possível reconstruir Outra história da educação do campo. Outra história da nossa educação.

Esses sujeitos, trabalhadores, em sua diversidade de formas de trabalho e de resistências, apontam o critério para o que é relevante observar, pesquisar,

⁴ Desenvolvo essas Outras Pedagogias que vêm dos Outros Sujeitos presentes, incômodos em movimentos nos campos e nas cidades, no livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, em Arroyo (2012).

teorizar e traduzir em políticas de educação no campo. Não apenas desocultam essa tensa história, mas apontam para o pensamento educacional e para as políticas outra história da educação do campo em construção. Outras concepções e práticas de educação. Partir do reconhecimento de que essa história tem sujeitos, os próprios povos, exige conhecer mais e melhor os sujeitos. Dar maior centralidade nas pesquisas a aprofundar de que coletivos fala a educação do campo, quem são seus atores, que lutam por outro projeto de campo; como se organizam na diversidade de ações e de movimentos; com que lutas articulam a defesa de outra educação e de outra escola.

A diversidade de tensões, de lutas e intervenções de que são sujeitos os povos, os grupos étnicos, raciais, de trabalhadores camponeses exige enfrentar, pesquisar, teorizar essas contradições específicas em relação com as tensões, confrontos, contradições da sociedade brasileira e mundial.

RECONHECER A ESPECIFICIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CAMPO

Mas como pesquisar e reconhecer esses sujeitos desde o pensamento pedagógico? Será necessário reconhecer essa diversidade de sujeitos como “educadores”. Reconhecer a pedagogia dos movimentos sociais, sua centralidade teórica e empírica para repensar as teorias pedagógicas. Pesquisar e aprofundar no patrimônio cultural, moral, intelectual, identitário que eles vêm construindo em defesa da terra, da agricultura camponesa, da produção da vida no trabalho camponês. Como esse patrimônio – pulsão que vem do trabalho na terra e das lutas por terra, territórios – se traduz em processos formadores de resistências à opressão e de emancipação. A lição que deixam os povos do campo na diversidade de movimentos é que sem reconhecê-los como sujeitos centrais nessa história, como sujeitos pedagógicos, toda política educacional, cultural, escolar para os povos do campo cairá em um vazio social, político, cultural e pedagógico. Vazio dos verdadeiros sujeitos educadores do campo.

Que destaques trazem os movimentos do campo que condensam suas pedagogias e as concepções e práticas da educação do campo?

Há uma Pedagogia da Terra ou a terra desde a colonização tem sido sinônimo de poder, de apropriação-expropriação, de subalternização dos povos indígenas, ribeirinhos, das florestas, quilombolas, camponeses. Controlar, apropriar-desapropriar da terra tem operado em nossa história como um dos processos de dominação-subalternização da diversidade dos povos do campo. Pela apropriação-expropriação da terra, dos territórios, do trabalho e da renda da terra têm passado processos pedagógicos ou antipedagógicos de expropriação de saberes, valores, culturas, identidades coletivas. Antipedagogias de desumanização. É a longa história – “pedagógica” – de formar e manter como subalternos milhões de “homens livres e pobres na ordem escravocrata” sem território, sem-terra, sem posse efetiva das terras que ocupavam. O controle sobre as terras foi e continua agindo como um dos mecanismos político-pedagógicos não apenas de controle social e político, mas de produção como subalternos, os “povos e comunidades tradicionais” e os próprios trabalhadores camponeses.

Entretanto, a centralidade pedagógica mais radical dada à terra e ao trabalho na terra – Pedagogia da Terra – vem dos movimentos do campo reagindo a esse uso da terra como instrumento de poder, de dominação-subalternização. As lutas por territórios, por terra, pelos direitos culturais e territoriais dos diversos grupos étnicos, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, trabalhadores do campo, conferem à terra outra dimensão formadora, pedagógica: terra, territórios de resistência. De afirmação, formação desses povos pela resistência e pelo trabalho.

Como dar o devido destaque, nas pesquisas, nas teorias pedagógicas e nas políticas, a essas tensas e contraditórias pedagogias da terra? Como produção da subalternização e, sobretudo, como afirmação resistente e emancipadora? Dos próprios trabalhadores em luta pela terra e dos povos indígenas e quilombolas em lutas por territórios surgem exigências de reconhecimento dessa centralidade no pensamento educacional. Que dimensões merecem destaque?

TERRA É MAIS DO QUE TERRA

A disputa pela terra é mais do que pela terra. Porque terra é mais do que terra. Terra é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios. Aqui toda disputa por terra, trabalho, vida toca em cheio com a educação, humanização dos povos que trabalham e disputam a terra. De um lado, os processos de sobre-exploração, concentração-apropriação da terra na exploração do capital e dos coletivos humanos que nela trabalham e dela vivem, dos povos do campo, mercantilizados, dizimados com a destruição da produção camponesa, destinada à produção de alimentos, de vida e da garantia do trabalho. Processos antipedagógicos de desumanização. De outro lado, a terra, palco de humanização, emancipação. Os movimentos sociais do campo, em sua diversidade, resistem a esses processos de sobre-exploração-concentração-apropriação das terras, territórios, reafirmando traços civilizatórios, culturais e humanizantes, colados às formas de relação com a natureza, com a terra, com a produção da vida, dos valores e das culturas. Com o trabalho camponês.

Essas tensões de processos de formação-humanização-desumanização que se dão no campo trazem profundas indagações para as teorias pedagógicas, para os sistemas educacionais, para os currículos e para as identidades docentes. Por quais projetos de campo optar? Qual deles permite processos de humanização e qual deles leva a processos de desumanização? Qual desses processos leva à perda da diversidade cultural e qual tem levado por séculos à preservação e ao cultivo dessa diversidade?

As lutas por terra, território, vida, trabalho, identidades culturais são lutas por humanização contra o modelo capitalista modernizador do campo, entendido como sobre-exploração da terra e do trabalho para o lucro exportador e a exploração dos povos do campo como mercadorias.

Essas tensões no campo pressionam as teorias pedagógicas por alargar e aprofundar as estreitas e reducionistas concepções de educação como domínio de habilidades para reconhecer que os processos de humanização-desumanização são inseparáveis das contradições e dos confrontos no

campo; que os processos de formação dos seus povos, até nas escolas, são mais complexos e se articulam com essas disputas por “modelos” civilizatórios postos nas disputas por projetos de campo. Não há como pensar a educação e a escola do campo, indígena, quilombola, ribeirinha, das florestas ou do cerrado e do semiárido... sem vinculá-las a essas disputas por projetos de campo em outro projeto de sociedade.

As mudanças trazidas pelos movimentos sociais de educação rural para a educação no e do campo trazem essas radicalidades políticas por vincular a educação e a escola com os processos educativos, com as tensões e disputas por outro projeto de campo.

As teorias e práticas de educação rural, como de educação escolar em geral, não têm dado conta da radicalidade político-epistemológica que vem para as teorias pedagógicas, para os currículos e para a docência, das disputas por projetos de campo e de sociedade dos quais os movimentos sociais são sujeitos centrais. Ao perceber essas radicalidades que os movimentos sociais levam às teorias pedagógicas, às diretrizes curriculares, às políticas educacionais e à própria produção teórica, entende-se a dificuldade e a resistência por abrir espaços nesses territórios cercados para essa radicalidade política que vem das tensões do campo. Ao derrubar as cercas da terra apropriada e negada, os movimentos sociais terminam pressionando por derrubar as cercas em que foi apropriado, cercado e negado o conhecimento. O próprio pensamento educacional e o sistema escolar.

A HISTÓRIA DO TRABALHO NO CAMPO PRESSIONA O PENSAMENTO EDUCACIONAL

Os confrontos por terra e trabalho fazem parte da mesma história. Há uma tensa história do trabalho no campo que pressiona por ter lugar nos currículos e no pensamento educacional. Difícil elaborar programas, currículos, trabalhar nas escolas, formar docentes-educadores ignorando a especificidade da história do trabalho no campo.

A diversidade das relações de trabalho e de sua exploração se articula com o padrão de poder-dominância-subalternização. São estruturantes do modo de produção capitalista no campo: trabalhadores subalternizados, seja como trabalhadores na condição de mercadorias como escravos, índios, submetidos a condições brutais de exploração e violência, ou seja, nos trabalhos como homens livres e pobres na ordem escravocrata. Um padrão racista de trabalho.

Aníbal Quijano⁵ nos lembra que o trabalho não pago ou não assalariado foi associado com as raças dominadas porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios foi causado porque foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer e adscritos à servidão não remunerada. A outra forma de trabalho não assalariado, não pago - o trabalho escravo - foi restrita exclusivamente à população trazida da África e chamada de negra. O autor mostra como a classificação racial da população se associa às formas de controle do trabalho pago ou não pago, assim como os menores salários das “raças inferiores”, pelo mesmo trabalho dos brancos,

⁵ Cf. Quijano (2005).

nos atuais centros capitalistas, não pode ser explicado sem se recorrer à classificação social racista da população do mundo.

O trabalho camponês, por sua vez, tem sua história. Trabalhadores agregados, em parceria, campesinato, colonato, assalariados temporários, volantes, seringueiros, geraizeiros, ribeirinhos e trabalhadores subordinados às empresas agroindustriais. Trabalho familiar, coletivo, quilombolas, indígenas, trabalho escravo contemporâneo, trabalhadores reduzidos à condição análoga à de escravo, submetidos a trabalhos forçados desumanizantes. Formas diversas de trabalho estruturantes da ordem social e política e até da ordem pedagógica.

Dessa diversidade de trabalhos no campo resulta a diversidade de trabalhadores, condicionada pela diversidade de formas de apropriação da terra e da exploração do trabalho. Paulo Alentejano, no seu verbete “Trabalho no Campo”,⁶ lembra que

[...] o que confere unidade a essa enorme diversidade de trabalhadores do campo é o fato de, por diferentes formas e mecanismos, todos eles estarem submetidos ao controle e à exploração do capital, estando sujeitos à exploração pelo avanço da concentração fundiária resultante da expansão da dominação capitalista, o que nos permite dizer que são parte da classe trabalhadora em confronto aberto ou latente com as classes dominantes do campo (ALENTEJANO, 2012, p.758).

Por que essa história do trabalho no campo esteve tão ausente no pensamento educacional e nas análises de políticas? Ao chegarem esses(as) trabalhadores(as) militantes nas universidades ou como educandos nas escolas do campo trazendo essa história, que indagações trazem para as teorias pedagógicas, para os currículos de formação e da educação básica? Que dimensões deformadoras e formadoras ou que potencialidades humanas são produzidas, formadas ou deformadas nessa diversidade de relações de trabalho vivenciadas no campo? Que poder deformador tem tido em nossa história essa especificidade de submissão dos trabalhadores a formas tão desumanas de exploração e de violência do capital?

Questões que exigem lugar de destaque nas teorias pedagógicas. Que centralidade dar na história da nossa pedagogia a esses processos tão antipedagógicos de exploração do trabalho humano? Como incorporar essa história nos currículos de formação docente e de educação básica? Como garantir o direito dos trabalhadores do campo e de todos os trabalhadores a saber-se nessa história tão exploradora e violenta do trabalho? Como saber-se parte da classe trabalhadora em confronto com as classes dominantes do campo? Reconhecer essas formas diversas de relações de trabalho no campo é uma exigência para a construção de outras escolas no campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, das florestas, do cerrado ou do semiárido. Outras formas de aprofundar no trabalho como princípio educativo. Outra escola do trabalho.

Se o submissão dos trabalhadores do campo a formas tão brutais e violentas de trabalho tem levado à expropriação de suas potencialidades humanas, a tomada de consciência e a diversidade de formas de resistência, de organização como trabalhadores da terra, sem-terra, sem-territórios... têm

⁶ Cf. Alentejano (2012).

feito dos próprios trabalhadores sujeitos de humanização. Resistências humanizadoras que vêm desde as reações dos indígenas, dos negros escravizados a se submeter à ordem escravocrata e suas formas de organização e de trabalho coletivo nas aldeias e nos quilombos e nas comunidades agrícolas negras. Se todo trabalho é princípio fundante da constituição do gênero humano, se é ação humanizadora da diversidade de potencialidades humanas, como têm operado essas formas concretas de exploração da diversidade dos trabalhadores do campo? O que aprenderam e aprendem nessas formas violentas de exploração? Na vivência de trabalhos tão violentos e exploradores, podem ser encontrados processos de humanização? A humanidade não precede a cidadania, a educação? Questões tão desestruturantes da paz no território das teorias pedagógicas, dos currículos e das análises de políticas que vêm dessa história do trabalho que exige ser recontada. Os povos do campo recontam e repolitizam essa história ao se organizarem em lutas como Trabalhadores-Sem-Terra. Sem-territórios. Sem-Trabalho.

ESCOLA É MAIS DO QUE ESCOLA

Roseli S. Caldart⁷ consagrou essa expressão na sua obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Como essas tensões políticas no campo questionam o sistema escolar? Primeiro reconhecendo que as tensões na lenta e precaríssima construção da educação escolar no campo são inseparáveis das tensões históricas por projeto de campo, de terra, de territórios, de trabalho, de vida no campo. Mas que os processos de construção de Outra escola no campo, indígena, quilombola, dos povos ribeirinhos, florestas ou dos cerrados e do semiárido só acontecerão coladas às resistências e lutas por Outro projeto de campo em outro projeto de sociedade. Um processo articulado nunca isolado nem precedente. Toda mudança educativo-escolar descolada dessas tensões e lutas será adiar a construção dessas Outras escolas e do sistema de educação no campo.

Por aí se explica que os movimentos do campo sempre articulem as lutas por escola às lutas pela reforma agrária, por trabalho, pela defesa da agricultura camponesa, por educação do campo e por outro projeto de escola articulado a outro projeto de campo. Uma linha de análise privilegiou, em décadas recentes, a relação entre sociedade-educação, mas se foi perdendo para pôr o foco na escola descolada das tensões da sociedade e das lutas por outra sociedade.

Não por acaso, essa direção no olhar que parte da sociedade, do campo e suas contradições para a educação se mantêm nos povos do campo. Porque este em sua diversidade é o território de tensos conflitos e porque seus povos são hoje os sujeitos que mais disputam outro projeto de campo, de educação e de escola, um outro projeto de sociedade. Saber mais desse campo no seu movimento real, vivo, política e economicamente tenso é uma condição para entender a educação e a escola. Porque escola é mais do que escola. Repensar ou pensar, reconhecer essa dinâmica tensa em que os seus povos resistindo, se libertando e se organizando se humanizam é a melhor maneira

⁷ Cf. Caldart (2000).

de repensar ou pensar não apenas a educação, mas a escola do campo, quilombola, indígena, das florestas ou do cerrado... É a única maneira de repensar-se as teorias pedagógicas, as didáticas, os currículos, a docência e as políticas educativas. A única maneira de repensar a escola. E não apenas para as escolas do campo, mas para todo o sistema educacional. Sua história é inseparável dessas tensões por projeto de campo, de cidade e de sociedade.

SABERES DA TERRA, DO TRABALHO E DA VIDA

Nesses destaques teóricos e políticos se impõe a indagação: Como avançar para que a escola do campo, indígena, quilombola, das florestas ou do cerrado garanta o direito dos seus povos ao conhecimento, aos valores, à cultura? Reconhecendo e garantindo os saberes desses povos. Se, para a diversidade de povos dos campos, terra e trabalho são mais do que terra e trabalho, e se escola é mais do que escola, como pesquisar, teorizar, traduzir em currículos, em teorias pedagógicas essas tensas vivências coletivas dos povos do campo? Privilegiar esses processos e esses coletivos como produtores de conhecimentos, de valores, de culturas, de modos de pensar o mundo e de pensar-se.

Dar maior centralidade nos currículos de formação dos educadores-docentes e no material didático a entender e valorizar, a incluir nos currículos de educação básica, desde a educação na infância até na EJA com jovens e adultos, a riqueza de saberes, valores, culturas que se aprende nas experiências do trabalho na terra desde criança. Colocar nos debates e oficinas questões centrais sobre que saberes têm sido produzidos e acumulados na relação desses povos com a natureza, com suas práticas produtivas, com o modo de produção camponesa, familiar, até coletiva e comunitária. Saberes sobre técnicas de cultivo e biodiversidade, de adaptação aos ciclos naturais... Que saberes, valores, identidades, culturas são produzidos na forte relação com o espaço, o território, a terra em que vivem, trabalham e produzem sua sobrevivência. Que formas de trabalho prevalecem. Que solidariedades coletivas constroem entre si e com outros grupos, que memórias e identidades sociopolíticas, que sentidos de pertencimento, que universo identitário e simbólico colado a essa territorialidade: festas, religiosidade, músicas, rituais, místicas, marchas...

Especial atenção merecem, nas pesquisas, nas políticas e nos currículos, os saberes, valores, culturas e identidades políticas dos trabalhadores do campo em sua diversidade de lutas e de resistências à expropriação de suas terras e territórios e na defesa do trabalho e da agricultura camponesa frente ao agronegócio e à agricultura capitalista. Que saberes, valores, culturas e identidades coletivas aprendem como trabalhadores nessas resistências emancipadoras. Que Outros Sujeitos e com que Outras pedagogias se formam. Que processos pedagógicos destacar nessa emergência da diversidade de relações com a terra, com os territórios, com o trabalho desde crianças-adolescentes.

Sobretudo, que virtualidades pedagógicas encontrar nessa diversidade de práticas de resistência às novas práticas de expropriação das terras e de políticas do Estado e do capital por reafirmar seu projeto capitalista de campo

que destrói a produção do seu viver. Que sujeitos se formam como crianças, adolescentes, jovens e adultos nas resistências antagônicas dos povos do campo a esse projeto, que se pretende hegemônico.

Das teorias pedagógicas se exige repensar-se diante da emergência das tensões, contradições e dos antagonismos postos no campo, tanto na reafirmação da terra e do trabalho, no padrão de poder-dominância-subalternização dos povos do campo como na reafirmação radicalizada das lutas por terra, territórios, trabalho, agricultura camponesa, vida. Lutas que vêm se complexificando na “etnização”, “racialização” das lutas sociais no campo com a afirmação dos movimentos indígenas, quilombolas e das comunidades negras agrícolas, que mostram sua capacidade de indignação e de organização política.

AS TENSAS RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE DESUMANIZAÇÃO E DE HUMANIZAÇÃO

Nessa diversidade de tensos processos, esses coletivos se afirmam, se formam, se humanizam. Por aí passam os processos pedagógicos, educativos mais radicais no campo e na sociedade brasileira e latino-americana. Outros Sujeitos revelando brutais antipedagogias de desumanização e sendo sujeitos de processos de humanização. Outras Pedagogias que estão a exigir o repensar a história do nosso pensamento pedagógico. Mas, para melhor entender a radicalidade dessas pedagogias de resistência e emancipação de que são sujeitos os diversos povos do campo, será necessário aprofundar na radicalidade histórica da articulação da terra, do trabalho, da vida, como padrão do poder-dominância-subalternização e seu submetimento ao controle e à exploração do capital. As resistências são mais pedagógicas na medida em que lutam por libertar a terra, o trabalho, o viver e por emancipar-se desses padrões históricos de exploração e de poder-dominância-subalternização dos povos do campo. Tensos processos pedagógicos que exigem reconhecimento no pensamento educacional.

Em outros termos, não será suficiente pesquisar, teorizar, elaborar programas, políticas e didáticas para garantir o direito dos povos do campo à educação, ao conhecimento, aos valores, às culturas e identidades sem aprofundar os brutais processos de subalternização. Sem aprofundar mais nos saberes acumulados nos próprios processos de subalternização, os processos históricos de apropriação, desapropriação da terra, dos territórios que tem sido dos mais desumanizadores ou antipedagógicos em nossa história. Pouco sabemos, pesquisamos e teorizamos sobre essas antipedagogias do passado e do presente. Os deslocamentos forçados dos povos indígenas se perpetuam até hoje com a diversidade de povos do campo. Milhões de migrantes, retirantes, deslocados. Processos brutais de desterritorialização, de desenraizamento, destruição de seus modos de produção, de suas estratégias agroalimentares, de vida, de identidades e de culturas. Lutar por terra, territórios, florestas, por trabalho, vida é lutar contra esses brutais processos desumanizantes de que se sabem vítimas históricas.

Das análises e políticas sobre a educação do campo, indígena, quilombola, das comunidades negras camponesas e dos povos das florestas, do semiárido se espera que aprofundem de maneira articulada os tensos e contraditórios processos de desumanização-humanização a que ao longo de

nossa história vêm sendo submetidos os diversos povos do campo desde a infância. Processos que traspassam a história da educação no Brasil e na América Latina.

Entender e pesquisar essas violentas antipedagogias é condição para a centralidade devida a essas Outras Pedagogias que os Sujeitos sociais, políticos e pedagógicos dos campos afirmam. Reconhecer os diversos movimentos sociais, o sindicalismo agrário e a Via Campesina como educadores dos campos e da educação do campo na América Latina justifica as intenções de um DOSSIÊ TRABALHO E EDUCAÇÃO no campo.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no Campo. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica/Expressão Popular, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

Data da submissão: 01/11/12

Data da aprovação: 20/12/12