



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Rossi, Rafael; Rotta Furlanetti, Maria Peregrina de Fatima; Aparecido Ferraz, Cleiton; Ferrato, Elen Rosana

Educação do campo e juventude: problematizações a partir da conflitualidade

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 39, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 605-615

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132523012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação do campo e juventude: problematizações a partir da conflitualidade

Filed education and youth: problematizations from the idea of conflict

*Rafael Rossi**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

*Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti***

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

*Cleiton Aparecido Ferraz****

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

*Elen Rosana Ferrato*****

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumo

Através deste texto, problematizamos a necessidade de discussão das conflitualidades da questão agrária junto à juventude do campo. Essa necessidade se justifica em razão de dois argumentos: o reconhecimento contínuo e coletivo da união e do princípio educativo na mobilização e resistência camponesa e, também, o ato permanente do pesquisador em conhecer a realidade camponesa num esforço em prol da efetiva pesquisa educacional do campo. Sendo assim, precisamos entender o conceito de conflitualidade e de educação do campo enquanto prática intrínseca à pesquisa educacional no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude, conflitualidade, educação do campo.

Abstract

Through this paper we question the need for discussion of the agrarian question conflictualities with the youth field. This need is justified because of two arguments: the continuous recognition and collective union and educational principle in mobilization and peasant resistance and also the act permanent researcher in knowing the peasant reality in an effort to promote the effective field of educational research. Therefore, we need to understand the concept of conflict and field education as a practice intrinsic to educational research in the field.

KEYWORDS: Youth, conflict, field education.

Introdução

O presente artigo é resultado das reflexões e dos estudos teóricos da pesquisa que desenvolvemos, intitulada: “A construção do Projeto Pedagógico nos assentamentos rurais Primavera e Rodeio no município de Presidente Venceslau – SP e Presidente Bernardes – SP”¹ e de nossas discussões e experiências com o tema Educação do Campo, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular (GEPEP), vinculado ao Departamento de Educação da UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia campus de Presidente Prudente – SP. Consideramos necessário problematizar o termo *confitualidade* com a juventude residente no campo, a fim de que a percepção de embate entre o modelo hegemônico do agronegócio e a agricultura familiar baseada na agroecologia. Possa ser ampliada e os vínculos dos jovens com o campo, seu território de vida original, não possa ser perdido. Isso, por sua vez, contribui para a identidade em ser “do campo”, e assim, avançarmos metodologicamente na discussão teórica e prática pela promoção de estratégias e debates em caráter mais amplo por uma educação do campo, condizente com seu cotidiano territorializado.

A juventude que reside no campo, em geral, quando não participa de algum movimento social da terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, sai de seu local de origem em busca de outras condições de vida, agora em espaços urbanos. A educação do campo, que parte dos trabalhadores camponeses em seu processo de resistência, luta contra essa visão, defendendo o campo como território de vida. Daí a necessidade dos equipamentos e serviços públicos também estarem no campo, para respeitá-lo enquanto moradia e locus de relações sociais, ou seja, terreno da produção da cultura popular camponesa.

Do ponto de vista da pesquisa em Educação sobre essa dinâmica, acreditamos que o termo *confitualidade* deva ser debatido para uma proposta coletiva de debate em assentamentos e pequenas propriedades rurais, com intuito de que todos: pesquisadores e trabalhadores, consigam pensar o campo sob uma perspectiva da garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação.

Assim sendo, dividimos este texto em mais três partes. Na primeira parte, apresentamos e debatemos uma concepção de *confitualidade*, articulada com a discussão da segunda parte, em que aprofundamos nosso entendimento sobre a Educação do Campo. Já na terceira parte, nossos comentários finais sobre a problematização aqui proposta se encontram com objetivo de reforçar os principais elementos apresentados.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que o presente artigo não pretende articular de maneira precipitada e pautada em uma visão que encerra os vínculos possíveis de serem criados no debate entre a *confitualidade*, a juventude do campo e a educação do campo. Nesse sentido, contribuições, sugestões e críticas são bem vindas para avançarmos na reflexão capaz de apontar caminhos em vistas de uma educação que conteúdos mais afinados e coerentes com o seu território, a fim de que o processo de exclusão educacional da juventude do campo seja minimizado e emblematicamente combatido.

A centralidade do debate da *conflitualidade*

Antes de adentrar na discussão, consideramos relevante afirmar, com relação à educação do campo, que estamos nos referindo ao campo do camponês, por isso a escolha “do campo” e não “no campo” visto que o campo se configura como ponto de partida e chegada em nosso entendimento, como nos lembra Fernandes (2005a). É preciso esclarecer que, no trabalho pedagógico com a temática educação do campo, concordamos com Furlanetti (2003) ao apontar a educação popular em seu caráter emancipatório/reflexivo. Tal entendimento ocorre, uma vez que na educação popular o cotidiano e seus conflitos são constantemente ponto de partida e de chegada em discussões com os educandos/as, já que a educação do campo pode ser considerada uma das manifestações da educação popular.

Alguns elementos persistem no trabalho pedagógico com a educação do campo: baixo estímulo e desconhecimento do universo juvenil, situações ainda presentes e que emolduram em muitos casos essa modalidade de ensino. Nas salas de aula, a falta de incentivo relacionada, por sua vez, à baixa didática dos educadores em correlacionarem os conteúdos trabalhados à realidade, por meio de atividades que desenvolvam e englobem a cultura e os saberes das pessoas que ali se encontram, constitui um dos elementos que promovem a desistência. Além disso, o contexto em que se localizam tais salas de aula também deve ser levado em consideração, a fim de que a partir do reconhecimento e respeito pela diversidade dos agentes envolvidos e de suas culturas, possam promover uma metodologia de pesquisa mais focalizada e que estimule uma transformação pedagógico-crítica maior.

Nesse sentido, é emblemático o trecho da música “Comida”, de composição de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto: “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída pra qualquer parte”. A educação, entendida como categoria estruturante do processo de formação do ser humano que o acompanha ao longo de toda sua existência, deve levar em consideração a cultura e os conhecimentos prévios dos educandos/as dos assentamentos rurais, pois estes, além de terem preocupações imediatas e emergenciais relacionadas à sobrevivência (sua e de seus entes, em virtude de desempenharem papel de arrimo de família), também investiram na retomada dos estudos, como recapitação de uma vontade e desejo que a vida lhes dificultou, e em muitos casos, lhes negou como aponta Furlanetti (2003).

Assim, investimos na idéia de que as atividades que valorizem a cultura camponesa nos assentamentos, respeitando a diversidade e trabalhando a partir dos saberes populares. Pela ótica da conflitualidade, é um caminho promissor a ser seguido como um dos procedimentos metodológicos necessários à ampliação da Educação do Campo, embasada nos preceitos da Pesquisa-Ação, para que possamos enriquecer a Pedagogia desenvolvida pelos movimentos socioterritoriais que lutam pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e assim, contribuir para o fortalecimento de ações e reflexões inseridas no Paradigma da Questão Agrária (FERNANDES, 2005b). Para este autor:

A diferença fundamental entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. (FERNANDES, 2005b, p. 9)

É justamente por isso que os princípios de transformação da Pesquisa-Ação e de conscientização da Educação do Campo se entrelaçam em uma relação de simbiose, com vistas ao que Paulo Freire afirma: “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p.90). A desmistificação de idéias é característica de um trabalho pedagógico que se preocupa com a emancipação cidadã de todos envolvidos, a educação, dessa forma, é compreendida como ato de desvincilhamento, a fim de que a libertação possa ser promovida e encarada como possibilidade urgente e totalmente passível de ser concretizada, encontrando na Educação do Campo uma área fértil e convidativa ao estudo dessas temáticas. Por isso, podemos compreender o debate sobre as conflitualidades da questão agrária e a educação do campo como elementos pertencentes ao Paradigma da Questão Agrária, já que defendem a emancipação do camponês e não a sua aniquilação.

Dessa maneira, defendemos ser fundamental investir em ações e práticas metodológicas de pesquisa em assentamentos rurais que contribuam para diminuir os índices de desestímulos por parte dos educandos/as através de atividades culturais que problematizem os conflitos inerentes ao contexto da educação do campo, para que possamos enriquecer os conteúdos discutidos em sala de aula, pautados no (re) conhecimento de seus jovens. Escrevemos “(re) conhecimento” de tal maneira, pois entendemos que as políticas de educação do campo possuem o desafio em entender os sujeitos desses assentamentos de maneira mais coerente e condizente com o território que habitam e com a lógica de territorialização que empreendem e lutam em seu projeto societário, suscitando questionamentos e reflexões dentro da educação do campo que contribuam para uma metodologia de investigação junto aos jovens desses movimentos socioterritoriais.

Para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, com relação ao compromisso de formação de um “operário-homem”, ao invés de um “operário-máquina”, parafraseando Gramsci (2004), o processo de ensino e aprendizagem em educação do campo deve trabalhar com a realidade dos educandos/as, a fim de inserir discussões críticas de temas como trabalho, educação e campesinato, por exemplo. Defendemos que inserir atividades que trabalhem de forma a valorizar os conflitos inerentes ao modo de produção capitalista, com debates e diálogos sem premissas de arrogância, se mostra uma das diretrizes possíveis de contribuição para a minimização da falta de estímulo e desistência dos educandos/as. Dessa forma, o caráter de pesquisa

ocorre junto às salas de aula dessa modalidade de ensino, observando, analisando e propondo caminhos que enfrentem essa problemática e enriqueçam a visão crítica dos participantes a partir da conflitualidade.

Esse posicionamento é importante, pois ao trabalhar com os conflitos a partir de uma leitura geográfica, o território aparece como elemento central: em sua disputa pelos movimentos socioterritoriais que lutam pela Reforma Agrária (em que também está presente a luta pelo acesso à educação) e o agronegócio empreendido pela lógica de concentração fundiária e de renda. O primeiro se territorializa no campo como estratégia de luta, combate e resistência a uma lógica que pretende sua aniquilação e a homogeneização do campo, já o segundo defende a monocultura, a exploração do trabalhador rural, o uso massivo de agrotóxicos, a exploração dos recursos naturais etc. Queremos dizer: o território do campo aparece como disputa e conflito, e também, como uma lógica de territorialização de práticas libertárias e democráticas a partir do embate empreendido pelos movimentos socioterritoriais como o MST. Esse conflito precisa aparecer na educação com os jovens presentes na educação do campo, para que a partir de suas experiências e seus cotidianos, novos conflitos possam aparecer e serem problematizados.

Concordamos com Fernandes (2005b) quando o autor entende que a questão agrária se relaciona diretamente aos conflitos pela terra, porém analisá-la somente por esse viés constitui uma visão parcial. Isso ocorre uma vez que tais conflitos não se manifestam somente na etapa de confrontamento entre camponeses e Estado. Esta perspectiva nos remete à reflexão sobre a Educação do Campo. Sendo assim, compreendemos que os conflitos também ocorrem uma vez que as políticas para essa modalidade de ensino, em muitos casos, não respeitam e não se preocupam em conhecer a realidade em que irão se inserir, inclusive o universo juvenil em que irão trabalhar.

A *conflitualidade* é o processo de enfretamento perene que explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente, nos planos teóricos e práticos, a respeito do *controle político* e de modelos de desenvolvimento [...] A *conflitualidade* é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato. Ela acontece por causa da contradição criada pela destruição, criação e recriação simultâneas dessas relações sociais. A *conflitualidade* é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato por causa do paradoxo gerado pela contradição estrutural. A *conflitualidade e o desenvolvimento* acontecem simultâneos e consequentemente, promovendo a transformação de territórios, modificando paisagens, criando comunidades, empresas, municípios, mudando sistemas agrários e bases técnicas, complementando mercados, refazendo costumes e culturas, reinventando modos de vida, reeditando permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento. A agricultura camponesa estabelecida ou que se estabelece por meio de ocupações de terra e implantação de assentamentos rurais, resultantes de políticas de reforma agrária, promovem conflitos e desenvolvimento. A agricultura capitalista, na nova denominação de agronegócio, se territorializa, expropriando o campesinato, promovendo conflito e desenvolvimento. É importan-

te destacar, ainda, que uma parte fundante desse paradoxo é a obsessão da destruição do campesinato e no crescimento da organização camponesa em diferentes escalas e de diversas formas: no Brasil, na América Latina e no Mundo. (FERNANDES, 2005 b, p. 5-6)

O trecho de Fernandes (2005b) ajuda na importância em se problematizar a conflitualidade, que em nosso parecer, contribui no desenvolvimento de atividades pedagógicas rumo a uma real educação do campo. O conflito é elemento estruturante à discussão da questão agrária e, optar por não inseri-lo nessa modalidade de ensino, é optar por não (re) conhecer o campo como território em que moram e trabalham os camponeses e muito menos se preocupar em conhecer seus jovens para aumentar o incentivo e estímulo pela educação.

Para compreender o que se passa em lugares, como os “conjuntos habitacionais” ou os “grandes conjuntos”, e também numerosos estabelecimentos escolares, que aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão de cada um dos pontos de vista tomados separadamente. É necessário, também, confrontá-los como eles o são na realidade, não para os relativizar, deixando jogar até o infinito o jogo das imagens cruzadas, mas, ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas: isto é, em certos casos, o trágico que nasce do confronto sem concessão nem compromisso possível de pontos de vista incompatíveis, porque igualmente fundados em razão social. (BOURDIEU, 1997, p. 11)

O trecho de Bourdieu (1997) é de suma relevância de ser debatido neste ponto do texto, pois nos permite refletir sobre a conflitualidade em seu aspecto investigativo científico, por meio da análise dos confrontos com vistas ao desvendamento de dimensões até então não contempladas, não visualizadas; porém, quando analisadas sobre um embasamento nos confrontos mostra outros contextos, amplia a visão. Assim, a educação do campo deve ser um empreendimento solidário de cunho coletivo que se identifica com uma causa e que luta pela democratização do campo, pela agricultura familiar, enfim que possuem forte ligação com o Paradigma da Questão Agrária. Por isso mesmo, consideramos necessário avançar e trazer ao debate alguns escritos de Roseli Salete Caldart, para ajudar na compreensão dessa pedagogia específica relacionada à luta pela terra.

Rumo a uma educação do campo

Roseli Salete Caldart, em seus escritos *Por uma educação básica do campo* (2000), *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004), *Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia* (2003) e *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo* (2004), nos fornece subsídios para problematizar a educação no campo, para o campo e do campo. Estimula, inclusive, a problematização da *conflitualidade* e do compromisso ao se assumir a tarefa pedagógica em lidar cotidianamente com essa modalidade de ensino. No parecer de Caldart (2003):

A obra educativa do MST tem três dimensões principais: i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto [...] ii)a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento [...] iii)a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2003, p. 51).

Percebemos o senso de construção e permanência da coletividade nessa pedagogia da práxis (teoria e prática combinadas) que o MST ao longo de sua história põe em movimento. A identidade coletiva apontada pela autora possui uma significância imprescindível de ser trabalhada e discutida. Isso em razão do destaque que ganha o processo educativo na luta pela Reforma Agrária. Acreditamos que tais processos se manifestam já que esse movimento socioterritorial aprendeu em sua formação o valor e a importância da união. Cada sujeito/militante ao assimilar a identidade *Sem Terra* em sentido latu sensu, se preocupando não somente com as necessidades de sua família e seu assentamento; mas sim, transbordando essa ajuda recíproca e essas ligações com todos os pontos espalhados pelo território nacional em que se encontra o MST; conquista a identidade *Sem Terra*. Essa identidade em nosso entendimento está intimamente ligada em ser do campo, daí a necessidade em explicitar os conflitos envolvidos na questão agrária articulando-os aos conflitos e contradições inerentes ao modo de produção capitalista: para avançar rumo a uma educação do campo, com os jovens no campo se identificando em ser do campo.

Dizer que o MST enraíza os sem-terra significa afirmar que ele proporciona a essas pessoas a condição de vincular-se novamente a um passado e a uma possibilidade de futuro, que lhes permite desenvolver-se como seres morais, intelectuais, espirituais e, poderíamos acrescentar, culturais. Enquanto trabalhadores da terra de quem foi tirada a terra, ou a possibilidade social de tê-la como objeto de seu trabalho, os sem-terra foram desenraizados e portanto diminuídos em sua condição humana [...] Escolheram lutar pelo seu próprio enraizamento: ocuparam a terra que lhes devolveria uma boa parte de suas raízes. (CALDART, 2004, p. 99)

O trecho em questão é emblemático em ao menos dois sentidos. A autora chama a atenção para o caráter de projeto que o pertencimento a esse movimento socioterritorial proporciona em seus membros. Outro aspecto diz respeito às manifestações por meio das ocupações de terra. Esses dois pontos são importantes de se atentar em razão do forte caráter educativo presente em tais práticas. Se por um lado as ocupações representam uma manifestação coletiva pacífica do movimento, onde a vontade é se fazer “ouvir” e ser inserido no círculo comumente hermético de elaboração das políticas públicas da reforma agrária, por outro lado esta prática é justamente um dos condicionantes necessários que promovem a construção da identidade *Sem Terra*. Isto quer dizer que ações empreendidas com um objetivo partilhado de maneira comum, baseado em um projeto societário com justiça social àqueles que foram compulsoriamente expulsos do campo, contribui de maneira relevante ao processo educativo emancipatório, que por meio da análise vivida e refletida do processo de conflitualidade no campo, almeja patamares democráticos mais efetivos e menos efêmeros.

Nesse sentido, acreditamos que o pensamento de Roseli Salete Caldart ajuda na compreensão e debate por uma educação do campo. Pensar essa modalidade de ensino significa pensar os conflitos imanentes e estruturais do modo capitalista de produção, ou seja, significa questionar, desconstruir, propor e lutar em um caminho em que a esperança do respeito à dignidade de centenas de homens e mulheres, crianças, jovens e idosos, se faça totalmente plausível, urgente e necessária. Os escritos da autora aqui em debate contribuem no entendimento dos desafios às políticas públicas de educação do campo, aceitando e respeitando as famílias de trabalhadores que lá residem e possuem vínculos históricos com este território do campo. O conceito de território é de fundamental importância nessa discussão. O campo deve ser respeitado e encarado como território de vários sujeitos, com seu direito constitucional à educação que contemple, respeite e – para nós – valorize seus conhecimentos, culturas e tradições. Daí também a ligação intrínseca entre a educação popular e a educação do campo, visto que ambas representam anseios contra hegemônicos de resistência. Luta-se para resistir ao processo de homogeneização posto em movimento crescente pela atual globalização como perversidade (SANTOS, 2000). Teoricamente esta luta e resistência também convida à reflexão por procedimentos metodológicos, capazes de analisar tais políticas públicas em seu processo de implementação e elaboração nas diferentes regiões do país, convidando também à promoção de discussões que contemplam essa modalidade de ensino em seu processo de territorialização, ou seja, em seu fluxo materializado onde, mais uma vez, os conflitos tornam-se presentes e necessários de serem desvendados e explicitados.

O projeto político e pedagógico da educação do campo se insere neste contexto de conflitos. Conflitos estes, de lutas sociais por direitos e pela preservação de mecanismos autônomos e de autogestão dos diferentes e múltiplos territórios que vivenciam cotidianamente a exclusão social em suas várias dimensões. Estes conflitos são necessários de serem incorporados como aporte para problematizações dos entraves e das desigualdades sociais produzidas nas diversas escalas, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais. A luta se mostra importante a partir das conquistas obtidas, como é o caso da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer no 36/2001 e Resolução no 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), de acordo com Caldart (2004).

A autora ainda avança em seu raciocínio afirmando que a proposta da educação do campo traz consigo a perspectiva de determinado grupo social, no caso em análise os camponeses, em consonância com seus interesses sociais, políticos e culturais. Isso se articula diretamente às lutas e os conflitos empreendidos contra os interesses de grupos privados que, amparados pela convivência estatal, empreendem desesperadamente projetos educativos tecnológicos de profissionalização, em que a preocupação norteadora é a qualificação técnica no manuseio de máquinas e equipamentos em seu dia-a-dia nas diversas usinas e fazendas inseridas na lógica de concentração fundiária e de renda, onde o processo de mecanização da lavoura já se encontra em estágio avançado. Este tipo de educação tenta “adestrar tecnicamente” os trabalhadores rurais, disseminando, através da ideologia dominante presente em mídias tendenciosas, a imagem, a máscara e o véu de “inclusão educacional e geração de renda”; sendo que,

na realidade, maximizam em níveis exponenciais a exploração dos camponeses e a sua subordinação. A educação do campo entra em conflito direto com esse racionalismo educacional imperialista, uma vez que defende a emancipação, a reflexão, a práxis, a crítica e a formação humana, e não sua aniquilação alienadora.

A educação é tanto um ato político quanto um ato político é educativo. Não é possível negar, de um lado, a politicidade da educação e, do outro, a educabilidade do ato político. Nesse sentido, todo partido é sempre educador. Tudo depende de qual educação é essa que esse partido faz, depende com quem ele está, a favor de que está o educador ou a educadora. Se educação é sempre um ato político e os/as educadores/as são seres políticos, importa saber a favor de quem fazemos política, qual a nossa opção [...] Educação libertadora ou é aventura permanente ou não é criadora. E não há criação sem risco; e o que temos a fazer é reinventar as coisas. (FREIRE, 2012, p. 29)

É essa prática educativa presente no ato político dos movimentos, como o MST, que está presente sua educação, pois a vida educa e as pessoas se educam em suas lutas, unidos por uma cultura e consciência libertadora, que permita surgir uma outra sociedade, qualitativamente mais justa da atual. A necessidade de aproximar a escola da vida camponesa é uma das razões da Pedagogia do Movimento. Isso ocorre já que a educação que nasce parte intrinsecamente do trabalho desenvolvido nas práticas cotidianas do território camponês. Podemos afirmar que a educação do campo em movimento é um elemento constituinte da consciência e construção ideológica da classe trabalhadora camponesa, já que a luta pela terra e pela Reforma Agrária se mostram como possibilidade empírica no processo educacional.

Considerações finais

No presente texto, partimos das reflexões teóricas que realizamos a partir da pesquisa vivenciada e dos debates junto ao GEPEP, acreditando ser relevante a problematização da conflitualidade na educação do campo. Isso ocorre, pois esta se insere no paradigma educacional que luta por uma educação condizente com as populações do campo, suas culturas, saberes, conhecimentos e tradições, e assim sendo, articula-se diretamente à discussão da questão agrária. Esta, por sua vez, vem sendo historicamente marcada em nosso país por disputas e conflitos entre os modelos de desenvolvimento agrário do agronegócio e dos movimentos socioterritoriais que lutam pela terra e por maior justiça social no campo, como é o caso do MST. Dessa maneira, não inserir essas questões, que perpassam âmbitos de desigualdades sociais e de acesso também à educação, junto aos jovens que moram no campo é uma das maneiras que contribuem para o baixo estímulo, pois essa modalidade de educação deve ser pensada como lembra Caldart (2004) *no e do campo*, como reconhecimento do direito constitucional dessa população ao acesso a educação e que esta seja condizente com seu cotidiano e seu modo de vida.

Muitos assentamentos não estão diretamente ligados a um movimento social. Sendo assim, a formação política de sua população, em alguns casos, não é

suficiente para resistir à pressão desenvolvida pelo agronegócio em seu processo de acumulação e concentração. Assim, a pesquisa em Educação realizada no campo precisa discutir as conflitualidades da questão agrária brasileira, para que todos possamos entender a necessidade de um trabalho coletivo e educativo na resistência camponesa. Discutir a conflitualidade com a juventude do campo também se justifica sob um ponto de vista da necessidade de conhecer a população e o grupo com o qual o pesquisador irá trabalhar, com intuito de que a pesquisa e os procedimentos não sejam pensados *para* o campo, mas sim, a partir de suas demandas rumo a uma pesquisa educacional efetivamente *do* campo.

Mais uma vez, a idéia de conflito aparece pertinente à discussão pela proposta de análise pelo confronto, pela disputa. Lembramos a afirmação de Bourdieu (1997) quando aponta a necessidade de incorporação do confronto na análise metodológica, incorporando também a análise dialética da realidade. Assim sendo, partindo de procedimentos que se inserem no cotidiano do campo, como apporte para pensar junto ao pensamento de Caldart (2004) uma educação condizente com os interesses sociais, culturais, econômicos e etc. dos camponeses; pois, desta maneira, o pesquisador, pela proximidade física com estes, não deve reduzi-los a mero objeto contabilizado de pesquisa. Na contramão desse raciocínio, os camponeses devem ser, para os pesquisadores em educação do campo, participantes ativos da construção de uma metodologia preocupada com a transformação, com maiores níveis de democratização do ensino e com uma maior efetividade das políticas públicas de educação *do* e *no* campo. Portanto, concordamos com a urgência em articular mobilizações sociais com a parceria das instituições públicas de ensino superior para pensar políticas públicas regionais de educação do campo e seu currículo condizente, como resgate de uma dívida do estado brasileiro com a população do campo, pensada desde o início do século XX como sinônimo de atraso e ignorância pela agenda burguesa.

Referências

- BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: articulação nacional por uma educação básica do campo. 2000.
- BOURDIEU, P. et. al. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. In: **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, 2003.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como estratégias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que aconteceu em Brasília, de 19 a 22 de setembro de 2005a.
- FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2005b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1980.

FREIRE, P. Para trabalhar com o povo. In: PELOSO, R. (Org.). **Trabalho de base**. São Paulo: Expressão Popular, 1^a ed, 2012

FURLANETTI, M. P. F. R. **Programas e projetos de educação de Jovens e Adultos 1997-2003**. Documento elaborado para Conferência Intemedirária Internacional Bangkok – Tailândia. 2003. Disponível em: <www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Brazil_Fatima.pdf> França. Acesso em: 17, mar. 2012.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência global. São Paulo: Record, 2000.

* Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

*** Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

**** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Correspondência

Rafael Rossi – Rua Maria Antonia Fagundes, 89, Parque Residencial Servantes II, CEP: 19057-400. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

E-mail: rafaelrossi6789@hotmail.com – rota@fct.unesp.br – cleitonfctunesp@hotmail.com – elenferrato@hotmail.com

Recebido em 26 de janeiro de 2013

Aprovado em 13 de maio de 2014