



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

O ESTADO E A ESCOLA DO CAMPO BRASILEIRO: A MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Jaime Junior da Silva Mendonça, UFPA

Fernando Teixeira da Silva, UFPA

Emanuela Santos dos Santos, UFPA

RESUMO: Este trabalho objetiva compreender a trajetória da educação do/no campo no Estado de Mato Grosso, tendo como norteador as leis, decretos e outros textos oficiais que subsidiassem o entendimento e posicionamento do Estado em relação às práticas educativas para os que residem e dependem do campo para sobreviver. O enfoque se dá em compreender como tais leis têm contribuído ou não para o desenvolvimento de uma educação voltada às pessoas conforme analisamos na atual legislação, LDB 9.394/96. A pesquisa foi desenvolvida como quesito avaliativo para o curso de extensão universitária realizada na (UNEMAT). Para o feito, utilizamos como metodologia a análise bibliográfica. Os resultados desta pesquisa demonstram que é necessário que haja mudanças culturais e comportamentais, que a sociedade brasileira tem em relação ao campo e neste contexto, as escolas, poderão contribuir com a mudança de paradigma, contribuindo com as lutas por melhorias na educação e na vida no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo - Leis - Trabalhadores Rurais

INTRODUÇÃO

As mais diferentes sociedades, em todas as épocas históricas e formas de organização humana, sempre dedicaram especial atenção ao uso e ocupação da terra, pois dela tiravam seu sustento. Com o advento do capitalismo, o que era de todos e de uso coletivo - a terra e seus frutos - passou a ter dono. Surgem as primeiras cercas. A terra torna-se um direito excludente, acumulativo, individual, sagrado. “Tão geral e pleno que continha o direito de não usar e de não produzir” (MARÉS, 2003, p. 12).

Com a escola ocorreu algo semelhante: ao constituir-se como classe dominante, a burguesia se apropria da escola e a elege como uma instituição privilegiada para tornar seu projeto de mundo hegemônico (FERNANDES, 2002a, p. 33). Em outras palavras, com o capitalismo batendo às portas da sociedade, qualquer conhecimento desenvolvido fora da escola passa a ser desvalorizado e os valores burgueses passam a ser difundidos



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

como valores universais de todas as classes sociais. Até mesmo nas sociedades, como as camponesas, onde as relações de produção não são, necessariamente, capitalistas. Os resultados desse processo mostram o que há de mais perverso no capitalismo: a mercantilização da terra, da escola de tudo.

Ao analisarmos a atual legislação, LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, logo nos deparamos com uma questão: quem é o responsável pela educação? Em outras palavras, a quem cabe o dever de fazer com que este direito seja garantido? O Estado, conforme reza a Constituição ou a Família, conforme apregoa a LDB?

A questão colocada não se resume simplesmente em saber a quem compete tal compromisso. Como sabemos, dentro das suas reais condições, as famílias são responsáveis pela socialização básica dos filhos. O que se quer mostrar, antes de tudo, é a forma escamoteada usada pela legislação no sentido de transferir para as famílias o que é de dever/responsabilidade do Estado, e que se refere à educação propriamente escolar.

PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Ao trazermos à discussão o tema que envolve a educação rural/do campo, não há como ignorar a legislação. Esta, ao estabelecer diretrizes que contemplam a educação do campo, tem um papel fundamental na constituição das propostas de educação nos diversos sistemas de ensino e nas unidades escolares espalhadas nas diferentes regiões do país. A fronteira - distância entre os limites e as possibilidades da escola, na relação com a comunidade - também é determinada, facilitada ou reprimida, pela legislação vigente.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Ao pensarmos a escola como um instrumento de transformação¹, a partir de suas contradições e no meio onde está inserida, não basta apenas o esforço individual dos professores ou mesmo o trabalho coletivo envolvendo a comunidade escolar e a comunidade externa. O querer mudar o estabelecido, propor rupturas às velhas estruturas, avançar em novas propostas, em muitos casos, esbarra na letra da lei que, no caso das escolas rurais, torna os profissionais da educação, principalmente os professores, mais vulneráveis².

Estudos mostram que a legislação brasileira, ao longo dos anos, poucas vezes ofereceu diretrizes específicas voltadas à educação do campo. Ou seja, esta tem sido mantida à margem das discussões que envolvem a educação para os filhos dos trabalhadores do campo, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos.

Em síntese, pode-se dizer que, “historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo” (LEITE, 1999, p.53). Para Rodrigues (1991, p. 34),

a educação no Brasil tem contribuído, invariavelmente, para a consolidação não só do suposto direito à posse da terra por alguns poucos indivíduos ou grupos, mas também das relações de produção e de trabalho que, no meio rural, reproduzem os interesses do capital, em detrimento da qualidade de vida não apenas do campesinato, mas de toda a população brasileira.

No Brasil, todas as constituições contemplam a educação escolar. No entanto, a educação rural só passou a ser tratada, muito timidamente, a partir da Constituição de 1934. O que mostra o descaso dos diferentes governos para com a educação voltada aos povos do campo.

¹ Rodrigues (1991, p. 16) nos chama a atenção a respeito da necessidade de se refletir sobre a natureza política da educação, “na medida em que ela se converte num projeto de reprodução da cultura, saberes e interesses das classes hegemônicas ou, ao contrário, num projeto de libertação das classes oprimidas”. Para a autora, a educação como fator de libertação, quer significar uma educação como “projeto humano permanente, histórico e político, de desenvolvimento e intensificação da consciência de cada um e de todos e, portanto, gerador de novas esperanças desde as primeiras letras”.

² As escolas rurais, principalmente às de Ensino Fundamental, estão sob a responsabilidade dos municípios. Os professores, na sua grande maioria, são contratados temporariamente, portanto, sem estabilidade.

Esta situação funcional os torna mais vulneráveis às pressões, retaliações, perseguições, perda de emprego...



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (HENRIQUES, 2004, p. 02).

Conforme temos visto, a maioria dos textos constitucionais tem dado à educação escolar do campo um tratamento sem muita (ou nenhuma) importância, como se esta fosse um mero apêndice da escola pensada na cidade. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 63), as exceções se devem a “[...] conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade”. O que quer dizer, em outros termos, que a escola pensada para os trabalhadores, mesmo os do campo, tem sido aquela voltada aos interesses da classe capitalista burguesa. Neste sentido, concordo com Bonetti e Ferreira (1999, p. 21), quando dizem que, mesmo com todos os avanços corridos na sociedade nos últimos anos, e por mais “escamoteada” que se apresente esta nova configuração social dos nossos dias, “não consegue esconder a dimensão de classe que a sustenta” (BONETTI e FERREIRA, 1999, p. 21), qual seja: a classe burguesa.

O CAMPO, MAIS UMA VEZ, FICOU DE FORA!

[...], não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas (LEITE, 1999, p. 55).

Ao lermos a nova LDB, na busca por amparo legal que nos possibilite pensar uma escola diferente para os trabalhadores do campo, escola do campo, bem como apoio para que possamos “transgredir” (avançar/ousar) em novas propostas, temos a impressão de que houve, por parte dos fazedores de políticas públicas educacionais, o aceite da ideia de que o campo não existe. Na melhor das hipóteses, este é visto como um lugar que está morrendo, sem futuro, um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade atribuída à cidade; como se houvesse um movimento inevitável de urbanização...



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

A Constituição Federal de 1988 proclama a educação como um direito de todos os brasileiros (art. 205 CF). Com a homologação da Lei 9.394/96, a educação do campo ganha especificidade e singularidade quando da construção das políticas educacionais pelos sistemas de ensino (art. 28). Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), a educação do campo passa a ser conceituada como sendo o exercício da cultura, das práticas sociais, que busca construir uma educação de qualidade resultante de políticas que valorizem os povos do campo, respeitando seus saberes e buscando reconhecê-los como os verdadeiros protagonistas de seus projetos de vida.

Contudo nasce uma esperança para os povos do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (HENRIQUES, 2004, p. 02).

O CAPITALISMO NO CAMPO

O modo de produção capitalista teve sua inserção no campo, no Brasil, desde o começo da colonização, ou seja, a partir do século XVI. O sistema colonial estava pautado no capitalismo europeu, na medida em que a organização da colonização era baseada em uma economia assentada na produção agrícola, voltada para o mercado externo, com a utilização da mão-de-obra compulsória, mantida apelo tráfico de escravos.

Durante muitos séculos predominou no Brasil um sistema agrícola que combinava latifúndio, monocultura e trabalho escravo. A produção era organizada a partir dos interesses da burguesia metropolitana. E, no contexto da divisão internacional do trabalho, fazíamos a parte de fornecedores de produtos primários para a Metrópole portuguesa e a esta, por sua vez, cabia fornecer-nos produtos manufaturados. Foi assim com o pau-brasil, com o açúcar, com o café, etc.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Da camada mais rica da população faziam parte os senhores de engenho e os grandes comerciantes que importavam e exportavam mercadorias de toda ordem. Abaixo desta camada mais rica estavam os trabalhadores livres pobres: agricultores, pescadores, comerciantes, etc. Na base da pirâmide social estavam os escravos.

Estas características, em síntese, mostram a presença do capitalismo no campo desde o começo da ocupação destas terras pelos europeus. É importante este esclarecimento, para que não se corra o risco de se afirmar que o capitalismo só se fez presente no campo a partir da introdução da industrialização na economia brasileira. Com o processo de industrialização no Brasil, ocorrido principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1945), o que houve foi uma aceleração do processo, ou seja, o capitalismo foi se consolidando no campo. Sua origem está ligada à colonização.

Uma questão que poderia trazer dúvidas quanto à afirmativa acima, diz respeito à possibilidade da origem/gênese do capitalismo e a presença do trabalho escravo no campo. Esta poderia ser suscitada, eventualmente, a partir da afirmação de Marx, na obra *O Capital*, o qual defende a tese da incompatibilidade do capitalismo com a servidão e/ou escravidão.

Na verdade, o que estamos nos referindo, neste caso, trata-se da questão da origem, da gênese do capitalismo no campo. Tanto o modo de produção feudal, quanto o modo de produção escravista/escravagista, criou condições anteriores (acumulação primitiva) à formação do capitalismo.

Se a dúvida foi suscitada pela interpretação das palavras de Marx, a resposta a busco no próprio Marx (2003, p. 827) quando diz que “todo esse movimento”, referindo-se à gênese do capitalismo, “tem, assim, a aparência de um círculo vicioso, do qual só poderemos escapar admitindo uma acumulação primitiva, anterior à acumulação capitalista (‘previous accumulation’, segundo Adam Smith), uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida”.

Tratando-se especificamente da questão do trabalho escravo no Brasil e a origem do capitalismo no campo, Faria et al (1993) mostra como esta relação se dava/acontecia de fato.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

O baixo custo da produção era conseguido com a utilização do trabalho escravo. Além da necessidade de baixar os custos da produção dos produtos de exportação que garantia aos comerciantes metropolitanos a apropriação dos altos lucros, é preciso considerar que dentro do contexto da acumulação de capital, o tráfico de escravos era uma das mais rentáveis operações comerciais do período (p. 98).

Portanto, a escravidão constitui-se, como foi o caso do Brasil, como um dos fatores, ou ponto de partida necessário à acumulação de capital, ou como uma preparação do capitalismo no campo. Em outras palavras, acumulação primitiva necessária à gênese e ao posterior desenvolvimento do capitalismo no campo.

COMO ESTÃO DISTRIBUÍDAS NOSSAS TERRAS?

[...], a expropriação do produtor rural, do camponês, quase sempre privado de suas terras, quando não também de seus instrumentos de trabalho, constitui a base de todo o processo de garantia plena da posse da terra nas mãos de alguns poucos (RODRIGUES, 1991, p. 29).

O Brasil possui uma área territorial de 850,2 milhões de hectares de terra. Segundo Carvalho (2005, p. 47), em 2003, as áreas de conservação ambiental ocupavam, aproximadamente, 102,1 milhões de hectares; 128,5 milhões de hectares eram terras indígenas; e 420,4 milhões de hectares cadastrados no Incra como área de imóveis.

Somando estas três grandes áreas, temos um total de 651,0 milhões de hectares de terras. Daquele total de 850,2 milhões de hectares, menos estes 651,0 milhões, temos uma sobra de 199,2. Isso quer dizer que temos 199,2 milhões de hectares de terras devolutas. Terras estas que podem ser consideradas, segundo a lei, como terras públicas, portanto, pertencentes aos Estados e à União.

Se retirarmos deste total mais 29,2 milhões de hectares que perfazem áreas ocupadas pelas chamadas águas internas (rios, lagos, etc.), áreas urbanas e ocupadas por rodovias, e posses que de fato deveriam ser regularizadas, ainda restariam, neste caso, 170,0 milhões de hectares. Estas terras, consideradas devolutas, portanto, públicas,



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

estão espalhadas em todos os estados da federação. Em uns mais, em outros menos. A bem da verdade, elas existem.

O contraditório nisto tudo está no fato de que, por mais que estes números sejam pujantes/gritantes, o que se verifica, com raras exceções, principalmente na Amazônia, é que “não há terra sem que alguém tenha colocado uma cerca e dito que é sua” (CARVALHO, 2005, p. 47). Com isso, pode-se concluir que estes ocupantes/“proprietários”, que se dizem donos destas áreas, estão ocupando indevidamente tais terras. Ou então, estas propriedades têm uma área maior do que aquela indicada nos títulos. Aqui fica evidenciada a questão anteriormente levantada, ou seja, o mecanismo da “burla legal”, via “técnica da procuração”, como forma de incorporar áreas maiores às permitidas por leis.

CONCLUSÃO

A título de conclusão a refletir através da proposta deste artigo Inicialmente vemos que a produção agrícola ocupa um lugar de destaque na economia brasileira e, neste contexto, Mato Grosso se destaca como um dos principais estados produtores do país. É o primeiro produtor de algodão e soja, o segundo em arroz e com o quarto maior rebanho bovino. Sua economia está fortemente ligada ao agronegócio e quase 24% (IBGE 2000) da população residindo na chamada zona rural.

Como os “processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25), pensar a Educação do Campo em MT, significa, portanto, pensar em políticas públicas que venham ao encontro dos interesses desses sujeitos. Isto é, pensá-las para além dos interesses do capital, o que significa dizer: para além dos interesses do latifúndio, da monocultura, do agronegócio. Este é, sem dúvida, o maior desafio a ser enfrentado pela proposta política voltada para a Educação do Campo, principalmente no estado do Mato Grosso.

Ao que nos parece, a dificuldade maior em se efetivar o projeto Educação do Campo em Mato Grosso, hoje, justifica-se, na medida em que este, ao reforçar a “ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna”



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

(MOLINA e JESUS, 2004, p. 25), se contrapõe àqueles interesses do grande capital, grupos econômicos (nacionais e internacionais).

Portanto, pensar uma proposta de educação que leve em consideração as especificidades do meio, a cultura dos mais diferentes grupos que ali vivem e trabalham, significa reconhecê-los como sujeitos portadores de direitos, bem como possibilitar que se tornem atores protagonistas, artífices da construção de suas próprias histórias de vida no cotidiano, na comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** – por uma educação básica do campo. Brasília: MST Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a. MARÉS, Carlos Frederico. A Função Social da Terra. Porto Alegre: PENA – Composição e Arte, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época, v. 70).

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I. Vol. II. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MATO GROSSO. Constituição Estadual de Mato Grosso. Cuiabá/MT. Assembléia Legislativa, 1998.

_____. Lei Complementar nº 49/98. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.

_____. Resolução 126/CEE. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

MÉSZÁROS, István. A Educação Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.