

Possibilidades de interlocução entre educação do campo e desenvolvimento regional

Resumo

A Educação do Campo é resultante de um amplo processo de mobilização social e política de inúmeros movimentos sociais que entraram em cena no Brasil a partir dos anos 1980 em diante, reivindicando terra, trabalho e também educação. Constitui-se num movimento pedagógico e político que visa a implementação de uma proposta de educação e de políticas públicas voltadas às populações camponesas, historicamente excluídas e marginalizadas das ações do poder público. Este artigo, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, objetiva analisar algumas interlocuções possíveis entre a Educação do Campo e o desenvolvimento regional. Para tal, delinea as características da educação destinada aos povos do campo no Brasil e reconstrói a constituição histórica da Educação do Campo em contraposição à tradicional educação rural nas últimas duas décadas. Ao mesmo tempo, analisa a sua efetivação e consolidação por meio de inúmeros programas e ações. Por fim, busca estabelecer as possibilidades de vinculação da Educação do Campo com processos de desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Educação; Educação do Campo; Desenvolvimento Regional

Carlos Antônio Bonamigo
Universidade Paranaense
bonamigo@unipar.br

Introdução

A educação faz parte do processo de formação cultural e social do ser humano. Ao constituir-se como ser social, o indivíduo transforma e reproduz valores, práticas e conhecimentos na sociedade em que vive. É um direito fundamental para todas as pessoas na medida em que por práticas culturais e processos educativos, os sujeitos constituem-se e transformam-se historicamente em determinados espaços e em diversos tempos.

A Educação do Campo visa à elaboração de proposta pedagógica, política e de inserção econômica e social dos povos que vivem no e do campo. É preciso considerar a sua especificidade na medida em que o campo carrega consigo traços singulares e significativos em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Decorre daí a necessidade de se elaborar uma proposta educativa vinculada a esta especificidade, sem perder de vista o seu caráter geral e universalizante.

É importante destacar que a partir das duas últimas décadas, por meio das ações dos movimentos sociais do campo, está sendo construída uma proposta de educação e de escola capaz de contemplar a realidade singular das populações camponesas, pressionando por novas políticas educacionais para que esta realidade se altere. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, reconheceu a partir de 2002, a educação do campo como um direito universal e, portanto, um dever público em garantir assistência em todos os aspectos e efetivação de políticas públicas apropriadas (Brasil, 2002).

Entretanto, apesar da criação de alguns programas específicos para atender demandas dessas populações, assim como um conjunto de resoluções e diretrizes específicas para construir as propostas pedagógicas e a formação de professores para a educação do campo, devido às precárias condições de infraestrutura e falta de investimentos, nos últimos anos, milhares de escolas rurais foram fechadas. Em relação ao analfabetismo, há ainda 23,18% da população do campo acima de 15 anos analfabetas e 50,9% ainda não concluíram o ensino fundamental, sem falar na continuidade do processo de expulsão das populações do campo rumo à cidade (CONAE, 2010).

Essas questões evidenciam a necessidade de políticas públicas educacionais em geral e em especial em relação à Educação do Campo e, ao mesmo tempo, apontam para inúmeras demandas que ainda precisam ser atendidas, não apenas à educação, mas também aos aspectos da produção econômica, do desenvolvimento regional, social e cultural das populações camponesas.

A singularidade sociocultural camponesa e a educação rural

O trabalho realizado pelos sujeitos sociais que vivem no campo e do campo tem características próprias. Em torno do mundo produtivo, desenvolvem-se laços familiares, sociais e culturais singulares. Em torno do universo sociocultural, definem-se formas de ser e de viver, de representações simbólicas, distintos do espaço urbano, apesar de todas as imbricações existentes atualmente entre campo-cidade, entre o mundo urbano e o mundo rural (Carvalho, 2005).

A educação, entendida como uma prática cultural específica, relaciona-se, dialeticamente, com as práticas sociais mais amplas (Saviani, 2008). Particularmente em torno do universo camponês, as questões em torno da educação e da escola, deveriam, em tese, levar em conta estas particularidades. Entretanto, no Brasil, historicamente, à realidade singular do campo não correspondeu uma proposta específica de educação do campo (Ribeiro, 2012).

A longa formação social escravista brasileira, marcada pela presença do latifúndio e pela produção extrativista e agrícola voltada prioritariamente para a exportação, não demandou a qualificação da força de trabalho. Somente nos anos 1930 em diante é que se delineia um modelo de educação rural. Mas, ao invés de desenvolver um processo ou um sistema educacional voltado às demandas específicas das populações do campo, esse processo subordinou o campo às demandas e necessidades de reestruturação do domínio do capital ao longo da história da formação social brasileira. Esse modelo trouxe embutido:

[...] o movimento do capital de desestruturação da produção camponesa, tanto pra a formação de um mercado de força de trabalho quanto para a

constituição de condições para a modernização da produção agrícola. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, demandará o aumento das lavouras e, conseqüentemente, das propriedades rurais, fortalecendo o latifúndio que nasce com a colonização (Ribeiro, 2004, p. 2).

Esse modelo dominante de educação rural serviu, por isso, sobretudo, aos interesses do capital no que diz respeito à incorporação e submissão dos trabalhadores/as do campo como força de trabalho assalariado no processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira. Em geral, a educação sempre foi negada ao povo brasileiro, e em especial, aos povos do campo. Vinculada ao processo produtivo, a escolaridade camponesa serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparação mínima de mão de obra capaz de atender as demandas econômicas e políticas (Leite, 2002).

O processo de industrialização, expressão da expansão capitalista, sobretudo a partir de 1930 em diante, deu-se de forma diferenciada no território nacional com grandes concentrações industriais em algumas regiões e em outras praticamente inexistentes. Apesar dessa diferenciação, de forma geral, houve uma expansão da demanda escolar nas regiões em que se concentraram as indústrias, ou seja, no espaço urbano, ocasionando um desequilíbrio em relação ao espaço rural. Esse processo acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro na medida em que se voltou apenas ao atendimento dessa nova demanda urbana e as populações do campo ficaram a mercê dos interesses e dos objetivos do processo de expansão industrial, marginalizando boa parte da população, fortalecendo a desigualdade regional (Romanelli, 2001).

Esses objetivos foram expressos nas formulações legais, as quais não contemplaram a especificidade do meio rural, na medida em que impuseram uma cultura de organização do ano letivo a partir da escola urbana; no trabalho docente concentrado na transformação e motivação de novos valores; na vinculação da escola rural a instituições comerciais de propaganda, consumo de insumos e imposição de conhecimentos orientados pela lógica do lucro e no currículo, organizado a partir de

atividades e conteúdos da escola urbana que deixaram de lado a cultura, a história, o trabalho e o meio social em que vive o camponês (Gritti, 2003).

A escola constituiu-se, tão somente, como espaço para a difusão de conhecimentos técnicos e algumas habilidades exigidas pela implantação e modernização das empresas capitalistas. Além disso, não possibilitou melhorias nas formas de trabalho e de cultura das comunidades camponesas. Em síntese, sob ponto de vista histórico, a política para a educação rural restringiu-se a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos (Ribeiro, 2004).

As consequências desse modelo de educação manifestam-se na realidade da educação dos povos que habitam o espaço do campo, marcado pela desvalorização profissional do magistério, da inexistência de projetos de formação específica para professores que atuam na área rural, de marginalização, abandono das escolas do campo que aprofundam os processos de exclusão social e cultural.

Somam-se a esses problemas gerais, os existentes no interior das escolas do meio rural como a falta de infraestrutura, transporte adequado, currículos e calendários alheios à realidade do campo, concepções pedagógicas dos professores carregados de urbanidade. Outra marca indelével nessa concepção de educação rural historicamente presente no campo brasileiro diz respeito às estruturas das escolas extremamente excludentes e seletivas, sobretudo em torno da rigidez dos tempos/espacos limitados às salas de aula, aos seus sistemas seriados e de avaliação baseados em reprovação, retenção e seletividade.

Historicamente, fizeram-se presentes em torno da realidade do campo, de sua educação e escolas, inúmeras construções ideológicas e preconceituosas disseminadas nos discursos de intelectuais, governantes, políticos e do próprio povo. Nas palavras de Arroyo: “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (Arroyo, 1999, p. 20). Ao mesmo tempo, expandiram-se, igualmente, preconceitos na representação

ideológica que identifica a cidade com progresso, desenvolvimento, cultura, polidez e o rural (*rus*) com atrasado, rústico, sem cultura.

Educação do Campo: a emergência de novas práticas pedagógicas e políticas

Entretanto, se, historicamente, primou esse modelo de educação e de escola rural, com suas concepções e preconceitos, com a retomada das lutas e organizações sociais no Brasil, especialmente a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, destacou-se a presença marcante de sujeitos sociais do campo. De suas lutas e reivindicações gerais, emerge também um movimento por uma nova educação e escola do campo. A organização por terra e trabalho de inúmeros movimentos sociais, combinou-se com a luta por uma educação capaz de dar conta da singularidade identitária dos camponeses, como sujeitos portadores de direitos. A formação e a territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é referência desse novo contexto político e pedagógico da realidade brasileira, sobretudo das últimas décadas, destacando-se na organização e luta por terra, trabalho, educação (Caldart, 2004a).

Esse processo desencadeado pelos movimentos sociais do campo ensejou um amplo movimento por uma educação capaz de levar em conta a forma de vida e trabalho dessas populações. Por isso, ao contrário das compreensões de educação concebidas ora como sinônimo de alfabetização e escolarização, ora como preparação para o trabalho e profissionalização vinculados apenas às demandas sociais dominantes, o conceito de Educação do Campo engloba todos os processos sociais de formação das pessoas, em todas as dimensões do ser humano, incluindo as matrizes formativas do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história, incluindo-se, nesse conceito de educação, a dimensão de projeto histórico, ou seja, a necessidade de construção de novas relações sociais capazes de potencializar a formação humana e não submeter às pessoas a processos de exploração e alienação social (Caldart, 2011).

Em relação ao campo, a Educação do Campo rompe com as visões estereotipadas do espaço rural, invariavelmente concebido como lugar de atraso, fadado à extinção ou à subordinação às relações sociais produtivas urbanas e afirma que o campo constitui

espaço de vida, de cultura, de contradições, de luta social pelo acesso e permanência na terra, de produção econômica em que trabalhadores lutam para continuar produzindo sua vida material e simbólica. Ao mesmo tempo, concebe o campo como parte da totalidade social determinada pelo domínio do capital em todas as dimensões e esferas, portanto, um espaço contraditório, em luta constante, de disputa de projetos e de práticas sociais, políticas e educacionais (Vendramini, 2007).

A compreensão de educação como formação humana em todas as dimensões e do campo como espaço de produção de vida e de cultura, a Educação do Campo imprime, igualmente, um novo significado à escola e as suas práticas pedagógicas ao vincular o processo de formação escolar ao mundo do trabalho e da organização social, potencializando novos e criativos processos formativos.

Ao ancorar-se nessa compreensão teórica em torno dos conceitos de educação e de campo, a Educação do Campo, ao mesmo tempo, além da construção de práticas pedagógicas e políticas públicas específicas aos sujeitos sociais que vivem no e do campo, constrói-se em torno de um novo projeto histórico societário, incorporando inúmeras matrizes formativas, sobretudo, concebendo o trabalho como princípio e processo educativo e protoforma da formação individual e social. Nesse sentido, exige-se a vinculação das propostas pedagógicas a um projeto societário para além da alienação, exploração e opressão do sociometabolismo do capital (Mészáros, 2008). Dar especificidade à Educação do Campo não pressupõe o seu isolamento da educação em geral necessária a todos os trabalhadores do campo e da cidade. A Educação do Campo propõe um redimensionamento da escola, desde o seu processo de gestão, currículo, estratégias didático-metodológicas com a participação efetiva educando-educadores e comunidade escolar, vinculando trabalho/estudo e teoria e prática (Caldart, 2012).

Breve histórico da Educação do Campo no Brasil

A Educação do Campo no Brasil foi marcada nas duas últimas décadas, de forma geral, por três momentos, iniciando pela sua constituição a partir das ações dos movimentos sociais na década de 1990, a sua institucionalização e reconhecimento legal

enquanto modalidade específica da educação básica brasileira nos anos 2000 e, por fim, a sua consolidação, com a ampliação das políticas públicas e práticas educacionais com as populações camponesas nos tempos atuais.

Um dos primeiros momentos da Educação do Campo foi a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em Brasília em 1997 e pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, em julho de 1998. Nesta primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, participaram inúmeros movimentos sociais, tendo como entidades promotoras a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004)

Duas questões marcaram o início da construção do movimento “Por uma educação do campo”: a primeira diz respeito à especificidade da educação do campo, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo e a segunda refere-se à vinculação da educação do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo, desenvolvimento humano de todos os brasileiros (Benjamin; Caldart, 2001).

Combinaram-se a essas questões a necessidade de lutar pela consecução de políticas públicas para o desenvolvimento social e econômico do campo e uma educação adequada a esta realidade, por meio da construção combinada de um novo projeto de educação e de um novo projeto social, alicerçado a partir da luta dos movimentos sociais. Um projeto de educação que parte, acima de tudo, de uma “educação rural tradicional” (“arremedo e apêndice da escola urbana”) à concepção de “[...] uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. [...] educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004, p. 23). Um projeto que parte de uma política pública de desprezo daqueles que vivem no e do campo, a uma política pública que respeite todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como

espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura.

Em síntese, o primeiro momento da construção da Educação do Campo foi a proposição de projeto de educação, de escola e de desenvolvimento social e econômico, organizados a partir dos referenciais culturais e sociais dos povos do campo, capaz de combinar calendários, linguagens e conceitos do campo, articulando “[...] a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência, [...] a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido” (Ribeiro, 2004, p. 3) e reconhecendo que o campo é um espaço de vida, de cultura e de inúmeras contradições.

O fortalecimento das lutas pela reforma agrária no início dos anos 1980 e, no decorrer dos anos seguintes com a organização de centenas de assentamentos em áreas de reforma agrária espalhados pelo território nacional, gerou a necessidade de suporte às escolas desses assentamentos e também às escolas itinerantes que acompanhavam o movimento camponês em seus processos de ocupação e posse da terra. Por isso, a garantia de instalações, professores e infraestrutura para essas escolas funcionarem, constituiu-se na primeira política pública relacionada à Educação do Campo no Brasil nas últimas décadas. A pressão sobre as prefeituras e Estados tornou possível, mesmo em condições precárias, a efetivação desse direito constitucional (Caldart, 2004c).

O ápice desse processo possibilitou a principal conquista desse primeiro momento da Educação do Campo: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), efetivado por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O principal objetivo desse Programa é a instituição de políticas educacionais para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores camponeses de assentados, atuando como instrumento de democratização do conhecimento no campo por meio de inúmeras ações: educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio, formação de técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização, formação continuada para criar profissionais capazes de contribuir na melhoria das condições de vida das comunidades e o desenvolvimento das áreas de reforma agrária (Reis, 2011). Além disso, as ações do

PRONERA buscam a construção aos povos do campo do campo de desenvolvimento sustentável, da construção da solidariedade e justiça social.

O PRONERA é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados e assentadas. Visa também contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem (Fernandes, 2008).

O segundo momento da Educação do Campo, de 2000 a 2010, foi marcado pela sua institucionalização enquanto modalidade específica da educação básica brasileira, tendo como marco fundante, a aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001 e em abril de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, foi realizado em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia – GO. Outro marco significativo foi a ampliação das políticas públicas nesse período com a implementação de vários programas. Conforme explicitação de Caldart (2004b) em relação à II Conferência, o principal desafio aos sujeitos da Educação do Campo naquele período era de avançar na práxis, ou seja, avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até então.

Nesse segundo momento da Educação do Campo inúmeras ações foram construídas em torno do projeto político-pedagógico da Educação do Campo, desde a organização curricular da escola, da formação de professores, das metodologias, dos processos de avaliação, passando pela ampliação da compreensão teórica da concepção de educação, de campo, de desenvolvimento do campo, do trabalho camponês, até o projeto de desenvolvimento para o Brasil, além da articulação do mundo rural com o urbano e da reflexão dos aprendizados colhidos em toda a trajetória do movimento da Educação do Campo (Munarim et al., 2013).

Em relação às políticas públicas, nesse período foram conquistados inúmeros programas, entre os quais se destacam: Saberes da Terra; Plano Nacional de Formação dos Profissionais de Educação do Campo; Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo e Projovem.¹

O terceiro momento Educação do Campo, a partir de 2010, é marcado pela sua consolidação com a ampliação da construção de políticas públicas e práticas pedagógicas, em especial por meio do programa de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), convênios do Ministério da Educação com Universidades Públicas e organizações camponesas, aliadas aos programas específicos de melhoria na infraestrutura das escolas do campo e a implementação de políticas destinadas ao incentivo da produção agrícola e agroecológica dos pequenos agricultores e assentados (Silva Júnior; Borges Neto, 2011).

Ao mesmo tempo, o momento atual da Educação do Campo no Brasil passa, sob o ponto de vista organizativo, por uma reestruturação iniciada em 2010, com a fundação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), visando à rearticulação nacional do movimento em vista das contradições e novas características da conjuntura nacional, para reverter a fragmentação das ações e das políticas públicas. Houve, desde a II Conferência Nacional realizada em 2004, muitos avanços em programas, políticas públicas e ações pedagógicas, mas houve também um arrefecimento das contradições sociais, econômicas e políticas com o fortalecimento do agronegócio no campo brasileiro, colocando em risco inúmeros avanços das duas últimas décadas em relação à Educação do Campo (Caldart, 2013).

Uma das principais expressões destas contradições foi o lançamento pelo governo federal em março de 2012 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Esse programa tem como objetivo o apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e municípios para a implementação de políticas de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso à qualificação da oferta de educação básica e superior, por meio de ações de melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino. Entretanto, toda a sua lógica interna, organização, estruturação e investimentos foram

¹ Sobre estas políticas públicas ver mais em Henriques et al. (2012).

construídos à margem dos movimentos sociais envolvidos historicamente na construção da Educação do Campo, alinhando-se mais a uma política de “educação rural”, conforme analisado acima, do que combinado às ações e aos sujeitos que constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (Munarim et al., 2013).

As interlocuções possíveis entre Educação do Campo e Desenvolvimento Regional

Considerando os elementos históricos, teóricos e pedagógicos em torno da Educação do Campo, torna-se imperativo destacar que a mudança na compreensão desse conceito em relação à educação rural reflete muito mais do que uma simples nomenclatura, mas o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa da educação, da sociedade e do desenvolvimento, fatores indispensáveis para a concretização de projetos políticos pedagógicos capazes de atender as necessidades das populações do Campo (Santos, 2012).

É a partir dessa compreensão de Educação do Campo na busca pelos direitos sociais, vinculando educação, sociedade e desenvolvimento que tornam possíveis as relações entre Educação do Campo e Desenvolvimento Regional. Mas de que forma se dariam essas relações? Como a Educação do Campo pode contribuir com o desenvolvimento regional e de que forma as ações e políticas públicas de desenvolvimento regional pode potencializar e fortalecer a Educação do Campo? Essas inquietações sugerem e orientam a reflexão em torno dessas temáticas cada vez mais emergentes e vinculadas às demandas das comunidades regionais em seus aspectos econômicos, sociais, culturais e educacionais.

Para identificar as possibilidades de interação das políticas educacionais relacionadas à Educação do Campo com as dinâmicas de desenvolvimento regional, manifestadas pelo aumento da qualidade de vida, produção e distribuição equilibrada/qualitativa dos bens econômicos e culturais entre as populações e dessas com o meio ambiente, é preciso considerar a região como o local onde se manifestam

concretamente as desigualdades sociais e as diversidades culturais, políticas e educacionais (Corrêa, 1998).

Nesse sentido, a região é produzida a partir da sua dinâmica interna, da experiência vivida pelos indivíduos, em suas múltiplas interações, em um determinado lugar/ambiente. Paradoxalmente, é a partir da mundialização do modo de produção capitalista do final do século XX que o processo de regionalização se acentua, marcado pelos processos de diferenciação e integração. Com esse movimento do capital, os mecanismos de diferenciação de áreas tornaram-se mais nítidos (Chesnais, 1996).

Por isso, o conceito de região atualmente tem sido empregado para fins de ação e controle, bem como de planejamento não só pelo Estado, mas dos próprios sujeitos sociais que habitam esse lugar singular e que desenvolvem aí suas atividades de manutenção e reprodução da vida sob o ponto de vista social, econômico e cultural. Por parte do Estado, a região é utilizada como forma de marcar sua presença e legitimação diante das populações. Para essas, para além de uma simples presença estatal, a região representa, para além também de simples limite geográfico e político, o espaço em que são construídos os significados e as condições de sua existência (Corrêa, 1998).

As abordagens em torno do desenvolvimento regional, por sua vez, partem de diversas correntes teóricas, desde a economia, a administração, a geografia e outras áreas afins, constituindo-se num conceito multidisciplinar. De forma geral, entende-se por desenvolvimento regional as práticas realizadas em cada região a fim de fazer com que esta tenha avanço global. As políticas de desenvolvimento regional objetivam reduzir os desequilíbrios inter e intrarregionais e induzir processos de desenvolvimento harmônicos e sustentáveis (Becker; Wittmann, 2003).

Essas políticas podem ser ações integradas que beneficiam todas as classes, possibilitando o bem estar da população no tocante à saúde, à educação, ao turismo, ao emprego e à tecnologia. As ações direcionadas ao desenvolvimento regional devem partir das características singulares de cada região. Dessa forma, o novo enfoque das políticas de desenvolvimento regional no Brasil não se limita a uma visão macrorregional ou apenas centrada na variável econômica, mas pensa a política em múltiplas escalas,

realizando interação com os atores locais na formação e condução das políticas públicas (Becker; Wittmann, 2003).

Nesse sentido, as interlocuções entre Educação do Campo e desenvolvimento regional tornam-se possíveis levando-se em conta a especificidade dos sujeitos sociais, do conhecimento e do saber local. As ações políticas, econômicas e culturais impulsionadoras do desenvolvimento regional combinam-se com o fortalecimento de processos educativos qualitativos, valorizando as atividades locais, produzindo novas formas de participação dos sujeitos e promovendo ações para reduzir as desigualdades ainda existentes nas comunidades regionais.

A integração das ações e políticas públicas em Educação do Campo e desenvolvimento regional podem potencializar ações combinadas nas comunidades camponesas para superar as desigualdades no acesso aos bens econômicos e culturais e incentivando novas formas de intercâmbio social e ambiental, vinculando a organização das escolas do campo às atividades produtivas e culturais específicas dessas populações.

De forma geral, as atividades econômicas da população rural organizam-se em pequenas propriedades de agricultores familiares e se vinculam à produção de alimentos, criação de aves e suínos, em sua maioria subordinados às agroindústrias. A diversificação da produção e novos mecanismos de compra de insumos, crédito e atividades comerciais são exigidos para garantir a permanência e o desenvolvimento dessas famílias no campo (Passador, 2006).

Com vimos, historicamente, as políticas públicas em geral e as relacionadas à educação, em especial, não contemplaram as demandas das populações rurais, provocando o esvaziamento populacional e, ao mesmo tempo, a precarização das condições de vida daqueles que ainda permanecem no campo. É nesse contexto de dificuldades e contradições que se desenvolve a Educação do Campo e sua necessária vinculação aos processos produtivos locais, potencializadores de práticas econômicas, culturais, sociais e ambientais capazes de garantir a permanência e a reprodução das populações camponesas.

Para isso, exige-se um processo de formação que leve em conta as especificidades e dificuldades/contradições das comunidades agrícolas, desenvolvendo um processo de educação capaz de promover melhorias na condição de vida, trabalho, cultura e de desenvolvimento dos grupos sociais camponeses. Essa vinculação da educação à organização da vida dos sujeitos sociais ocorre na medida em que as relações sociais são trazidas para o interior da escola, produzindo um substrato cultural que represente as práticas sociais cotidianas, construindo uma interlocução entre as singularidades do campo e as universalidades do conhecimento historicamente produzido (Caldart, 2011).

A efetivação dessa proposta educacional pode ocorrer por meio dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas do campo, incorporando nas atividades de ensino-aprendizagem conteúdos e atividades pedagógicas relacionados à realidade camponesa, incentivando as interações das ações educativas, produtivas e culturais das comunidades onde as escolas estão inseridas, sobretudo, pautando a organização do trabalho pedagógico a partir das matrizes formativas do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história (Caldart, 2012). Ao constituírem-se em eixos didático-pedagógicos que delineiam toda a organização da escola, essas matrizes possibilitam guiar as práticas educativas que abarcam o processo ensino-aprendizagem combinadas com as ações dos sujeitos sociais do campo desde os seus locais de trabalho, da comunidade e da região.

Considerações finais

A Educação do Campo, contrapondo-se à tradicional educação rural, constituiu-se e consolidou-se no Brasil nas duas últimas décadas, vinculando-se à realidade sociocultural e educacional das populações camponesas, em especial, em torno da ampliação das políticas públicas e da construção de uma escola de qualidade aos sujeitos sociais do campo.

A abordagem teórica da Educação do Campo concebe a educação como formação humana em todas as dimensões e o campo compreendido como espaço de vida, de cultura, de contradições, de disputas de projetos. Essa abordagem potencializa novas

perspectivas de formação escolar às populações camponesas vinculadas à produção da vida econômica, social e cultural, incentivando novas formas de acesso e distribuição dos bens culturais produzidos nas comunidades regionais.

Considerando esses aspectos fundamentais, as interlocuções entre Educação do Campo e desenvolvimento regional efetivam-se na medida em que se desenvolve um processo formativo abrangente relacionado às dinâmicas produtivas e culturais da população camponesa, concretizado na organização pedagógica e curricular das escolas do campo.

Referências

ARROYO, M. G. “A educação básica e o movimento social do campo”. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 13-52.

ARROYO, M. G. “A educação básica e o movimento social do campo.” In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BECKER, D. F; WITTMANN, M. L. *Desenvolvimento regional: abordagens interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Por uma educação básica do campo*. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: MEC. 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_universo.shtm> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CONAE. *Documento Final Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2010.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

CALDART, R. S. “Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 146-158.

CALDART, R. S. “Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo”. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004c. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Orgs.). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63-83.

CALDART, Roseli. *Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular*. Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 2013.

CARVALHO, H. M. *O campesinato no século XXI: possibilidades condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CORRÊA, R. L. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDES, B. M. “Por uma educação básica do campo.” In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF:

Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2). p. 53-70.

FERNANDES, B. M.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. “Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 21-62.

FERNANDES, D. *Por uma educação do campo*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

GRITTI, S. M. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

HENRIQUES, R. et al. (Orgs.). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. 2. ed. Brasília: SECAD, 2012.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de indicadores 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época; v. 70).

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4). p. 37-43.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 10 de jun. 2013.

MUNARIM, A. et al. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: VERDÉRIO, A. et al. (Orgs.). *Texto Base: Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo 2013 – Candói – Paraná*. Cascavel: Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”, 2013. (Caderno nº 4).

PASSADOR, C. S. *A educação rural no Brasil: o caso da Escola do Campo no Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.

REIS, N. S. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. In: *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, número especial, p. 124-148, out 2011.

RIBEIRO, M. Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra. [artigo científico 2004]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos.htm>. Acesso em: 30 de Jun. 2013.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

SANTOS, R. B. Histórico da Educação do Campo no Brasil. Disponível em: <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA JÚNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 45-60, nov. 2011.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.27, n.72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, C. R. A educação no campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135.