

O RURAL-URBANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO: UMA REVISITAÇÃO TEÓRICA DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO

Manoel Valquer Oliveira Melo¹
Oriowaldo Queda²
Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante³

O presente trabalho discute a dicotomia socioespacial da definição do rural-urbano a luz de uma Educação Escolar do Campo. Buscamos identificar pelo viés teórico-político que o dualismo espacial que define o rural e urbano impõe-se como um obstáculo epistemológico no que tange a consolidação da política educacional voltada para as escolas rurais do Brasil. Teoricamente a Educação Escolar do Campo deve ser interpretada com um modelo contra-hegemônico que se contrapõe ao saber escolarizado e unívoco do pensamento urbano científico proposto pela escola. Por outro lado, tomando como referência o cenário desigual das escolas brasileiras, onde o modelo de escolarização é de caráter urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico (WHITAKER, 2008). Analogamente, as escolas urbanas e rurais se assemelham sob o ponto de vista da Base Nacional Comum Curricular, e diante dos desafios para implantação de uma educação de natureza endógena, fazemos a seguinte pergunta: como a escola rural pode se contrapor aos conteúdos da cultura urbana ou se apropriar destes? Para fundamentar o arcabouço teórico desta discussão, recorrem-se aos documentos oficiais com credenciais nacionais elaborados no âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE; Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Ministério da Educação - MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. É perceptível que as relações díspares dos mecanismos geográficos que operam na definição do espaço rural-urbano não dão conta da sua complexidade. Desta forma, as impertinências socioeducativas precisam ser superadas, com vistas ao desenvolvimento dos pilares agroecológicos, da soberania alimentar, da cultura e da cidadania.

Palavras-chave: Educação do campo. Gestão democrática. Rural-Urbano.

Introdução

O exercício democrático experienciado no Brasil durante as últimas décadas do século XX permitiu a ampliação de conquistas políticas e sociais significativas, como a Anistia Política em 1979, a Constituição de 1988, as Eleições Diretas em 1989 e a própria reforma do Estado de direito em favor das classes sociais menos favorecidas.

No que concerne o desenvolvimento econômico, social e cultural, as conquistas democráticas culminaram com o processo de descentralização da gestão pública, estabelecendo-se numa redefinição de competências sobre a condição de participação do sujeito no processo sociopolítico, predominantemente quanto à compreensão do usufruto das riquezas ambientais e a função social dos equipamentos rural-urbano sobre o território.

¹ Professor Assistente da UFAL. Doutorando do PPG em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA.

² Professor Doutor do PPG em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA.

³ Professora Doutora do PPG em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA.

No contexto dos avanços democráticos das políticas públicas para o território urbano-rural, apontam-se as experiências empregadas da participação popular que ocorreram na década de 90, com a gestão orçamentária participativa em municípios das Regiões Sul e Sudeste, destacando-se as Regiões Metropolitanas de Porto Alegre e São Paulo, de acordo com as análises de (AVRITZER; WAMPLER, 2003).

As experiências são ilustrativas do ponto de vista do exercício democrático, pois se destaca como contrapartida da gestão, o debate coletivo, com a mediação da participação popular empreendida pelo mecanismo de uma política de inclusão social no território. Dentre as ressonâncias e desdobramentos dessa realidade, o Brasil com suas ações experimentais é considerado como um laboratório rico e amplo para a investigação da gestão democrática como *práxis* política presente no território. Dentre as prerrogativas observadas:

O Território passou a ser uma categoria ressignificada e uma das mais utilizadas para explicar as ações localizadas, mas orientada para uma nova concepção de território, distante da geografia tradicional, que a confundia com espaço físico. Território passa a se articular à questão dos direitos e das disputas pelos bens econômicos, de um lado, e, de outro, pelo pertencimento ou pelas raízes culturais de um povo ou etnia (GOHN, 2008, p. 445).

Corroborando com este cenário de reflexão, ruptura conceitual, disputas políticas e de lutas sociais pelo território, a mobilização social acerca da Educação Escolar do Campo emergiu como parte da pauta no campo político educacional. Os frutos advindos da mobilização social foram, a saber, “I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)”, em 1997, posteriormente em 1998, em Luziânia/GO, com a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo”⁴. Com o pacto coletivo das entidades em favor da Educação do Campo propuseram apreender sobre a dinâmica da construção de outra educação escolar possível para o meio rural.

No entanto, identifica-se que num primeiro momento, a mobilização social para a construção de um novo parâmetro escolar para a escola do campo, *a priori*, visava o acolhimento somente dos processos formativos desenvolvidos nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária. Posteriormente de acordo com a mobilização social, os desdobramentos educativos da pedagogia proposta pelos movimentos sociais criaram novas demandas, e a modalidade educacional passou a ter uma acepção ampliada, tornando-se numa política pública educacional abrangente do ponto de vista territorial.

⁴ Encontros sob a coordenação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNICEF). Ver apontamentos de (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Quando se trata de discutir as transformações políticas e institucionais no campo educacional, recorre-se ao marco regulatório, no qual a educação torna-se um direito de todos, tendo como lastro normativo a Constituição Federal de 1988. O documento é assertivo sobre os indícios que denotam a incorporação do debate e da gestão democrática como instrumentos norteadores das políticas públicas atuais da educação. Os nexos existentes são respaldados sobre os matizes de flexibilidade dos preceitos constitucionais, conforme o capítulo III, seção I da Educação, artigo 26, que trata especificamente dos princípios do ensino escolar, listam-se algumas finalidades, quer sejam:

Art. 206. (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (CONSTITUIÇÃO de 1988, 2005).

Fruto das lutas contemporâneas evidencia-se uma miríade de modalidades educacionais que foram adotadas com a função de equacionar as disparidades regionais do ensino ofertado pela escola formal. A Educação Escolar do Campo surge como um modelo contra-hegemônico com a promessa de minimizar as discrepâncias existentes entre o ensino e aprendizagem das escolas rurais brasileiras. Entretanto, como as novas tecnologias educativas não estão disponíveis para todos, os desafios consistem em querer transformar o sistema operacional vigente, que por muito tempo permanece sedimentado, privilegiando apenas conteúdos de algumas realidades e regiões do país.

Neste ensaio, observa-se que as competências no tocante as definições da Educação do Escolar do Campo, não existe um consenso entre os teóricos. Por conseguinte, os aspectos engendrados no binômio que distingue a Educação Urbana da Educação Rural hierarquizam os processos educativos simplificados de modo acrítico, privilegiando-se a separação territorial de um saber/poder tradicionalmente internalizado e assimétrico.

Devido às impertinências metodológicas em torno da separação do espaço rural-urbano no contexto da Educação Escolar do Campo, parte-se de uma análise teórica-política sobre as mediações pactuadas e impressas neste novo paradigma educacional voltado para a escolarização de estudantes residentes no meio rural brasileiro. Em geral, os discursos oficiais são reafirmados dentro de uma lógica que evidencia a superioridade das escolas localizadas na zona urbana em relação às escolas da zona rural, e que de alguma forma reforça a dicotomia do espaço rural sobre o espaço urbano. Para tanto, estudos apontam que esses espaços se interpenetram a todo tempo, articulam-se com parte da experiência de vida dos sujeitos de modo indissociáveis, pois sendo necessária a apropriação intelectual dessa realidade social, como modelo de superação do preconceito do rural.

Revisão Bibliográfica

Na perspectiva de analisar os pressupostos normativos da política educacional destinada para a Educação Escolar do campo, estabelecem-se como ponto de partida, o papel social da escola e suas implicações para o desenvolvimento do território rural como espaço geopolítico.

Esta nova reorientação curricular refere-se à criação de condições de igualdade de oportunidades para os atores escolares, principalmente aos que se encontram nos níveis secundários de ensino. Em síntese, reportemo-nos ao texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação - (CNE) /Câmara da Educação Básica – (CEB) nº 2, de 28 de abril de 2008, que inclui a orientação da obrigatoriedade da modalidade em todo ciclo da Educação Básica:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 25).

Em outros termos, a modalidade educacional também mantém a tarefa de se contrapor aos que advogam o fim do rural como tendência irremediável de homogeneização com o espaço urbano. A visão do processo de urbanização do rural é derivada de transformações econômicas e ambientais que redesenham as paisagens rurais e urbanas continuamente, estabelecendo-se de forma impositiva novas especificidades locais. A constatação desse fato vai se apresentar como um contrassenso entre alguns teóricos. Como constatado no marco regulatório, aprovado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (BRASIL, 2001, p. 2).

Nessa esteira educacional, o parâmetro associado à instrução, manifesta-se a partir de um conhecimento urbano científico que tem levado o tutelamento do rural sob o domínio do urbano, tornando-se como único instrumento educativo que se manifesta como o modelo de manutenção para o funcionamento dos espaços escolares.

Do mesmo modo, o sistema escolar urbano e rural é pautado sobre as bases convencionadas de uma racionalidade dualista disposta a recriar modelos antagônicos como forma de fragmentar historicamente o conhecimento. Neste enquadramento, a tendência é perder tempo em traçar dicotomias que aparecem como um obstáculo epistemológico que envolve a escola brasileira numa relação paradoxal, o desafio correspondente, reside em:

(...) superar a razão dualista que costuma dicotomizar os fenômenos humanos, contrapondo-os em pares antagônicos: cultura x natureza, rural x urbano, países desenvolvidos x países subdesenvolvidos, etc. Tal maneira conceitual de organizar o raciocínio pode ajudar a compreender os fenômenos a partir da ciência positivista, mas é obscurecedora do real em sua complexidade (totalidade) (WHITAKER, 2008, p. 283).

Tal concepção de mundo espalha-se nos conteúdos escolares como modelo cognoscente da cultura urbano científica. O expediente da evidência encontra-se atrelada a uma racionalidade dualista que guia coercitivamente os sujeitos durante todo período escolar. Dito isto, o grande desafio é fazer com que o ensino e aprendizado através da Educação Escolar do Campo sejam de fato um modelo necessário e não contingencial para o território rural. No que diz respeito à representação da identidade da escola do campo, reportemo-nos ao que apregoa o texto da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º, a saber:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

Como efeito, denota-se que “o pobre não tem como sair da pobreza, se não descobrir criticamente que é injustamente pobre” (DEMO, 1996, p. 97). O distanciamento entre teoria e prática são condições circunscritas que reforçam a lógica dualista de um modelo territorial desigualitário para o sujeito do campo.

Dessa maneira opera-se certo descompasso entre o fazer e o pensar humanos. De um lado, a ação humana, sob a forma de trabalho que transforma o meio, não parece perder a sua agilidade e capacidade de atendimento às necessidades do próprio homem; de outro, a reflexão, o produto intelectual gerado por essa ação, quando dela dissociado, é como se cristalizasse, perdendo a perspectiva da possibilidade de sua transformação. O desconhecimento e o não domínio momentâneo do meio pelo homem podem, por exemplo, levá-lo a elaborar respostas imaginadas para explicar suas dúvidas e incertezas (VALENTE, 2008, p. 270).

O contexto apresentado nos permite a emitir algumas considerações preliminares, no diz que respeito à condição da desvantagem social que se encontra a juventude rural, principalmente do que sobra enquanto ação prática para mudar as regras do jogo. Em geral, a crítica aos modelos inscritos pelas instituições controladoras, é de cunho ético, pois os sujeitos em sentido lato estarão cada vez mais propensos a hábitos e rotinas de vida reprováveis. Quando encaramos o rural-urbano em relação ao modelo de educação acima exposto, vale reiterar que:

A educação, na verdade, não opera nenhum milagre, como por vezes se imagina. Se bem conjugada com conhecimento crítico, aprendizagem reconstrutiva política e ética social oferecem elementos pertinentes para a possível gestão de sociedades menos perversas. Quanto mais pessoas conseguem a condição de sujeitos capazes de história própria, tanto mais sociedade alternativa. Não existe nisto nada de autônomo e mecânico, mas potencialidades que podemos desdobrar. E educação é só e tudo isso:

capacidade de desdobrar potencialidades, não de inventar transformações mirabolantes (DEMO, 2001, p. 96).

Num cenário de desigualdade do espaço rural-urbano, advoga-se que as práticas de aprendizagem operam predominantemente dissociadas do modo de vida dos grupos rurais e dos grupos urbanos, o arranjo educacional resultante é de uma troca desigual. Assim sendo, a explicação simplista, mas altamente significativa, registram-se os interesses idiossincráticos das modalidades educacionais adotadas para as escolas rurais e urbanas do Brasil. A educação é perscrutada, adequando-se aos aspectos pedagógicos dos limites antagônicos para perpetuar a submissão aliada ao conhecimento urbano científico.

O que tem isso de errado? Em princípio, nada. A escola tem mesmo que ensinar as bases matemáticas da ciência ocidental, a norma culta da linguagem e a História Oficial, porque é desses conteúdos que as pessoas necessitam para conquistar a cidadania numa sociedade que se diz moderna. O problema está em que a escola brasileira não estabeleceu condições para fazer a conexão entre esses conteúdos culturais e aqueles que parecem ‘menores’, mas existem em maior quantidade na sociedade nacional (WHITAKER, 2008, p. 286).

Como o espaço do aprendizado é tutelado, inibem-se as potencialidades cedendo o lugar para as determinações de uma lógica nociva centrada no mundo de outrem. Embora ao delinear-mos que o rural e o urbano se interpenetram, há que considerar que se depreende a predominância sucessiva de um sobre o outro de forma desigual na estrutura educacional. Deve-se notar, entretanto, que no campo da sociologia rural, o dualismo rural-urbano deve ser superado dentro da abordagem sobre o território, enfatiza-se que:

(...) o meio rural não pode nunca ser estudado em si mesmo, mas deve ser encarado como parte de um conjunto social mais amplo, do qual faz parte juntamente com a cidade. Do mesmo modo, toda sociologia urbana não pode deixar de englobar o aspecto rural ao formular seus problemas, pois a cidade está sempre implantada no campo, tendo para com este relações de variada forma, desempenhando funções diferentes em relação a ele, conforme o caso em foco (QUEIROZ, 1972, pp. 203-204).

Não se pode negar que o desenvolvimento do rural pela via da Educação Escolar do Campo vai reverberar no quadro da competitividade mercadológica, onde o rural tornou-se o centro das atenções num mundo cada vez mais globalizado economicamente. No entanto, o caminho para viabilizar tal transformação no campo educacional, não dependerá de modelos exógenos, pois: “A qualificação do cidadão e do trabalhador não se esgota em treinamentos estereotipados, mas precisa evoluir para a ideia de alimentação constante da empregabilidade e da atuação política organizada” (DEMO, 1996, p. 70). Pensamos que a construção da Educação Escolar do Campo é pertinente e necessária pelos vieses sociais e discursivos da cidadania e formação social no campo, pois:

Um outro aspecto da questão – do qual a Sociologia nem sempre se dá conta – e este vai ser o mais importante para se discutir a educação rural (e urbana) é o fato de que, ao avançar pelo campo, através do complexo agroindustrial, o capitalismo não só não

urbaniza o campo como desurbaniza as pequenas cidades da região, que se transformam em cidades-dormitório de trabalhadores volantes. É um processo, portanto de desruralização e de desurbanização (WHITAKER, 2008, p. 285).

É preciso, pois, ressaltar que a dicotomia que separa o espaço rural e o urbano, espelha-se na premissa limitante de que o território é uma dimensão geográfica fixa. Este enquadramento adaptado torna-se o terreno fértil para as forças políticas e ideológicas atuarem dentro dos espaços territoriais, e que na sua maioria reforçam a separação e o enfraquecimento das identidades locais. Desse modo, as relações dicotômicas são permeadas de objetividades, estruturam-se alheias aos interesses da coletividade, acabam-se sucumbindo aos anseios individuais e de grupos específicos. É interessante observar que:

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios (FERNANDES, 2006, p. 29).

Por entendermos que o território rural-urbano é a totalidade das ações humanas dispostas sob um determinado espaço geográfico, e que por sua dinâmica socioambiental acaba se reelaborando, trazendo-se consigo novas abordagens. Porém, como se nota, as dicotomias construídas a partir da produção do conhecimento, por vezes, são operacionalizadas para formar sujeitos cada vez mais desterritorializados. Nesse sentido, subentende-se que a escola como centro de formação social, oblitera-se a diversidade dos atores sociais com conteúdos distantes e alheios à realidade do território local.

Para romper com a dicotomia campo-cidade é necessário desconstruir a ideia de que só são verdadeiras e válidas as formas de vida e de relação com a vida que constituem o modo de viver urbano. No entanto, não podemos conceber o campo como território de saberes unitários, enclausurados e protegidos, mas de saberes intercambiados que articulam tradição e inovação, conhecimento científico e conhecimento popular. Destarte, a crítica ao conhecimento científico não pode ser modulada pela ideia que ele não serve para o campo; o conhecimento hierarquizado e fragmentado, sem enraizamento social e cultural é que não serve nem para o campo nem para a cidade, o que nos coloca diante de uma questão global e não apenas local. Dito isso, arrisco-me a apresentar uma formulação que me parece interessante para pensar o saber e a relação com o saber para além da polaridade entre campo e cidade: transformar o conhecimento popular em conhecimento científico e o conhecimento científico em conhecimento popular, reapropriado em outras linguagens pelos sujeitos dos quais se origina e para os quais se destina. (FELIPE, 2006, pp. 142 -143).

Se o espaço rural-urbano é o lugar que abriga a existência da totalidade, presume-se que sua expressividade, somente se renova de forma institucional para além dos muros da escola, quando se definem estratégias educativas para o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos. As políticas públicas voltadas para a educação Escolar do Campo devem funcionar como canais que propiciem a adesão dos sujeitos sociais, tanto para o exercício da cidadania quanto para a

democracia participativa na perspectiva de inclusão social. Em alusão ao que foi dito, recorremo-nos ao documento do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, listam-se algumas diretrizes de acordo com o Art. 2º, quer sejam:

(...) III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (...) X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.1).

É preciso, pois, entender que cada sujeito social também faz parte de uma racionalidade global, mesmo que existam existências, intencionalidades, identidades e ontologias. O mundo está no lugar e o lugar está no mundo, que numa abordagem sistêmica e atual, o mundo é o próprio lugar. Entretanto, o sujeito não se reconhece muitas vezes como pertencente a determinado território. E este parece ser o nosso grande desafio para a questão de repensar sobre a atualidade da Educação do Campo do ponto de vista metodológico. Neste ideário, recorre-se essencialmente a sua materialidade:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2005, p. 5).

Reitera-se que os avanços no debate político para o meio rural, parte-se da inclusão social dos trabalhadores oprimidos do campo em contraposição ao modelo de agricultura capitalista. No que se refere à mobilização social em torno da Educação Escolar do Campo, suas ações têm proporcionado na abertura política para a criação de novas institucionalidades. Visto à luz do desenvolvimento humano num território desigualitário, os movimentos sociais têm se comportado como uma importante referência na ampliação do debate sobre a ruptura do modelo vigente da educação ofertado para o território rural. Tendo vista que esta:

Continua urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Digo etnocêntrica pra não dizer racista, já que continua voltada aos interesses de uma elite branca que até hoje não conseguiu resolver nem os problemas do analfabetismo no país. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa como escola. Ela é assim porque as classes dominantes (das quais saem os técnicos do MEC) são assim (WHITAKER, 2008, p. 287).

As questões acima são úteis para retomar a proposta de construção de um novo parâmetro para o ensino nas escolas do campo. Identifica-se que para trabalhar a Educação

Escolar do Campo, implica-se em adentrar em outros territórios do saber, para além do modelo educacional neoliberal ensinado no sistema educacional formal brasileiro.

Para romper com esta perspectiva positivista caracterizada por profundas desigualdades educacionais, propõe-se como atributo motivacional fomentar as bases metodológicas da experiência de educar a partir do território. Desse modo, admite-se ser necessário ajustar o processo teórico-prático de acordo com as ações que vem sendo desenvolvida no âmbito das organizações sociais do campo e movimentos sociais, uma educação sustentável com base nos matizes dos princípios agroecológicos. O exemplo dado pelo Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária (PRONERA), com a sua aproximação da Educação Escolar do Campo, visando-se no protagonismo da juventude do campo e na soberania alimentar.

A transformação do território rural a partir da educação em Agroecologia, tangencialmente terá que se contrastar contra a ideologia do Agronegócio e da Agricultura Convencional, e sua ideia subjacente vinculada ao escamoteamento do desenvolvimento do meio rural. Por seu turno, sabe-se que tais atividades impactam negativamente no espaço ambiental, trazendo consequências irreversíveis para a sustentabilidade do território. A problemática se traduz, a saber, com a inviabilidade de uma agricultura diversificada, o desaparecimento de espécies nativas da fauna e flora, poluição do ar e das águas dos rios causados pelo uso intensivo de agrotóxicos e a artificialização do ambiente natural, entre outros. Contrapondo a essa realidade social, equivale dizer que:

A agroecologia implica axiomáticamente a agrobiodiversidade, ou seja, a presença de diversidades de espécies e animais. Portanto, as monoculturas do agronegócio, da agricultura industrial do sistema financeiro, são a antítese da agroecologia. Um ecossistema natural **sempre** é integrado por espécies vegetais e animais. É essa associação de espécies que assegura a base ecológica da produção limpa, da produção sem veneno, porque atua sobre as causas que determinam a presença de predadores. A multiplicidade de espécies refere-se a um ecossistema sempre capaz de sustentar uma produção em escala (MACHADO & MACHADO FILHO, 2014, p. 157, grifo do autor).

Dessa forma, o projeto de formação sob o vértice da flexibilidade do saber agroecológico deve fazer parte da intervenção da Educação Escolar do Campo, e de modo precípuo pode preparar para melhorar a gestão do uso, manejo e da conservação dos recursos naturais do território rural-urbano pelos sujeitos. Nesse sentido, deve ser vista como uma proposta de superação do dualismo socioespacial e da hierarquia sob o conhecimento empregado na educação. Desta feita:

Ao apontar novos rumos para o desenvolvimento científico e tecnológico, a Agroecologia fomenta a criação e o desenvolvimento de novos dispositivos metodológicos voltados para a produção de conhecimentos, de forma que os potenciais intelectuais de agricultores e agricultoras sejam valorizados em dinâmicas locais de inovação capazes de articulá-los com os saberes científicos

institucionalizados. Em última instância, o enfoque agroecológico ressalta o fato de que a produção e transmissão de conhecimentos são atividades próprias do ser humano, exercidas individual ou coletivamente pelos elementos constitutivos de cada cultura. Reservar essas atribuições sociais a alguns poucos membros da sociedade, como é próprio do positivismo e do difusionismo tecnológico, representa o desperdício de aptidões cognitivas inerentes a todo e qualquer indivíduo (PETERSEN, SOGLIO E CAPORAL, 2009, p. 93).

Como já citamos anteriormente, as instituições democráticas avançaram, porém a sua abrangência não alcançou grande parte da população brasileira. No entanto, sabe-se que algumas mudanças sociais no meio rural não são apercebidas, justamente quando não há uma efetivação da transformação radical para exercer um enfrentamento a contradição ideológica imposta pelo pensamento dicotômico e totalizante. Que progressivamente desconsiderou a complexidade do conhecimento incorporado dos sujeitos no intercâmbio com a sua cotidianidade no espaço territorial. Como estratégia portadora da dimensão endógena, ressalta-se que:

É preciso deixar claro, porém, que a agroecologia não oferece, por exemplo, uma teoria sobre o desenvolvimento rural, sobre metodologias participativas e, tampouco, sobre métodos para a construção e validação de conhecimento técnico. Mas busca nos conhecimentos e experiências já acumuladas ou através da investigação-ação participativa ou diagnóstico rural participativo, por exemplo, um método de intervenção que, ademais de manter coerência com suas bases epistemológicas, contribua na promoção das transformações sociais necessárias para gerar padrões de produção e consumo mais sustentáveis (CAPORAL; COSTABEBER, 2016, pp. 273 - 274).

Baseando-se numa perspectiva qualitativa e paradigmática, com base nas representatividades simbólicas da transição de uma agricultura de matizes agroecológicas, deve-se partir da memória Biocultural acumulada pelos saberes tradicionais, como afirmam (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Desta feita, permitem-nos a afirmação da importância da inserção do cotidiano como ferramenta para uma ruptura na letargia e condições apassivadas dos estudantes do campo. No caso da Agroecologia como um modelo educativo colaborativo para a educação da juventude rural, torna-se premente a efetiva acolhida desse mecanismo na modalidade da Educação Escolar do Campo, pois:

O arcabouço da agroecologia apresenta inúmeras abordagens e linhas de pensamento. Orientamos seu entendimento pelo movimento da teoria e da prática, que tem como base a organização social camponesa, suas relações e dimensões de resistência ao desenvolvimento capitalista. São construções identitárias que se apresentam na resistência simbólica e na experiência de ressignificação das relações sociais de trabalho e relações estabelecidas com a natureza (MAZALLA NETO, 2016, p. 248).

Destacamos que os princípios agroecológicos na contemporaneidade tem sido a alternativa sustentável para uma nova concepção de desenvolvimento rural, endógeno, humano e local.

Podendo ser utilizado em contraposição aos interesses e fins específicos do saber/poder hegemônico e vigilante do Agronegócio, que precocemente tem levado uma tendência de desenraizamento social dos sujeitos do campo, subjugando-se os saberes da cultura rural ao modo citadino.

A resistência da Educação Escolar do Campo sob o paradigma da Agroecologia permite que se combata o reducionismo do conhecimento urbano científico. A função sintagmática da Agroecologia corrige o ranço das visões dicotômicas, amparando-se em visões sistêmicas e abordagens holísticas. E o ponto axial se coaduna com a maneira de se fazer agricultura sustentável com respeito ao Meio Ambiente.

Considerações Finais

A partir deste ensaio, diríamos da importância da política educacional da Educação do Campo ser pensada para além dos intramuros da escola. E que será necessário o despertar da educação para os princípios agroecológicos, com consciência nas bases materiais reais e objetivas, nas quais os atores sociais estão inseridos. Apontamos que será determinante para o enfrentamento dos problemas locais relacionados à degradação socioambiental do território e a superação da dicotomia que distanciam as partes interessadas do espaço rural-urbano.

A curricularização pedagógica da Educação do Campo não pode ser pensada dissociada da Agroecologia. Pode-se dizer que no campo da teoria e da prática, ela não deixa de promover a articulação da cidadania dos sujeitos, e este caminho é particularmente eficiente para o empoderamento dos sujeitos, com o seu cotidiano de trabalho, estudo e lazer, inclusive para combater o poder ideológico de que o modo de vida rural é inferior ao modo de ser citadino.

Desta feita, os saberes populares do campo devem ser vistos como embriões do princípio educativo, sendo, pois, o eixo fundamental para que o estudante seja capaz de se reconhecer dentro do processo educativo, na condição de sujeito propulsor de conhecimento.

No que se refere à separação entre Educação do Campo e Educação Urbana, a dicotomia não pôde ratificar o tutelamento do ensino escolar para além do modelo urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico. Portanto, a Educação Escolar do Campo não deve empreendida como uma experiência isolada, nem como uma modalidade educacional externa ao estudante do rural-urbano.

Sinalizamos como indicativo desde ensaio, com vistas às transformações do papel da educação na contemporaneidade, propõe-se uma gestão pedagógica descolonizadora para a Educação do Campo sob a luz do paradigma da Agroecologia frente à expansão da Agricultura

Convencional e do Agronegócio, haja vista que todo o conjunto da sociedade brasileira de alguma forma está subordinado ao problema aqui levantado.

Referências

AVRITZER, L. O orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. In: AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. **A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo**. Brasília, DF, MEC, 28 abr. de 2008.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 03 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Ângelo D.; SANTOS, Laís. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

DEMO, P. **Política social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Cortez, 1996.

_____. **Cidadania pequena: fragilidade e desafios do associativismo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: **Trabalho Necessário**. Revista Eletrônica do NEDDATE, V. 2. Rio de Janeiro, ano 2005.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FELIPE, E. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GOHN, M. da G. Abordagens Teóricas no estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. Salvador: **Caderno CRH**, v. 21, n. 54, 2008.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, 2002.

MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L. C. P. **Dialética da agroecologia** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MAZALLA NETO, W. Agroecologia e crítica da alienação: agricultores camponeses e a experiência do trabalho. In: NOVAES, H.; MAZIN, Â. D.; SANTOS, L. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

PETERSEN, P.; SOGLIO, F. K. Dal; CAPORAL F. R. A construção de uma Ciência a serviço do campesinato. In PETERSEN P. **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. de. Do rural e do urbano no Brasil. In: QUEDA, O.; SZMRECSÁNYI, T. **Vida Rural e Mudança Social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **La Memoria Biocultural**. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: ICARIA, 2009. Disponível: <<http://www.icariaeditorial.com>>. Acesso em: 26 nov. 2017

VALENTE, A. L. E. F. A Educação no Campo e a sua realidade: a esquizofrenia teórica em xeque? **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

WAMPLER, B. Orçamento Participativo: uma explicação para as amplas variações nos resultados. In: AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. **A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

WHITAKER, D. C. A. O Rural-Urbano e a Escola Brasileira. **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.