

 **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**
Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004
Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra
Colégio de S. Jerónimo, Apartado 3087 · 3001-401 Coimbra, Portugal
Telef +351 239 85 55 70 Fax + 351 239 85 55 89
A QUESTÃO SOCIAL
NO NOVO MILÉNIO
email lusoafrobrasileiro@ces.uc.pt
url <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>

QUESTÕES PARADIGMÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: EXPERIÊNCIA EMANCIPATÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Universidade Federal de Sergipe/UFS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Núcleo de Educação e Movimentos Sociais

Rua Manoel Andrade, 2358 – Coroa do Meio – 49.035-530 -Aracaju-Sergipe-Brasil

Fone(79) 255-1510

Endereço eletrônico seano@infonet.com.br

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.

A sabedoria de Paulo Freire já anunciava, há três décadas, que nós não podemos continuar amarrados a uma forma de interpretar o mundo que nos exclui como sujeitos desse mundo. Ele observava a própria incompletude de como o presente estava se organizando e que a ignorância dos conhecimentos legitimados pela burguesia, não dariam nenhuma condição de reconstruir o presente nem projetar o futuro.

Parece ser essa a grande responsabilidade de homens e mulheres: o compromisso com a denúncia e a reconstrução do presente política, ética e, esteticamente e, parece também, que essa responsabilidade e compromisso é a tônica que irá nos acompanhar durante toda a vida. É assim que identificamos todas as tentativas de militantes e intelectuais que estiveram e estão preocupados com uma nova reorganização das ações no mundo, comprometidos com novas formas de pensar e de agir na busca por um mundo melhor. A essa nova forma de pensar denominamos de “paradigma” que não se esgota em um único modelo¹, nem se fecha em um único momento da história, visto que existem muitas formas de pensar que interferem em nossas ações e são elas que nos faz crer que vivemos sempre em transição e em coexistência de diferentes paradigmas.

O fato de muitos cientistas e de muitas organizações sociais estarem identificando os limites deste paradigma, pois muito do que se tem produzido e avançado técnica e cientificamente, ainda não é suficiente de reduzir os grandes problemas que afligem a humanidade. A capacidade de projeção e de realização parece que fica mais distante em relação à construção de um mundo melhor. Esta percepção fez com que começássemos por ampliar nossas observações e análises a partir do que esse paradigma deixou de considerar. Identificamos a crise desse paradigma e, a partir dessa própria crise, começamos a reorganizar outros modos de pensar e agir. Esse tem sido o movimento da sociedade.

Partimos do pressuposto de que não temos um único paradigma que rege a nossa vida, mas muitos outros capazes de estar em constante reorganização de si mesmo, porque esses paradigmas são organizados a partir do próprio movimento de

¹ Somos herdeiros de um modelo paradigmático ocidental formulado por Descartes e imposto pelo desenvolvimento da história européia do século XVII que separou e tornou antagônicas todas as relações de sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência. Por sua vez, a ciência que também se desenvolveu sob esse paradigma se baseou na técnica objetiva, se tornando quantitativas, manipuladoras e congeladas, em nome da neutralidade científica.

reorganização cultural da sociedade. Por isso, o sociólogo português Boaventura Santos (2001) cunhou a expressão “*transição paradigmática sem fim*”. Ela funda essa ideia a partir das formas de reorganizações das lutas sociais e experiências emancipatórias presentes em todos os campos estruturais da sociedade. Essa transição paradigmática se apóia em três transformações, do poder em autoridade partilhada, do direito despótico em direito democrático e do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação.

A ideia de transição paradigmática sem fim, na nossa interpretação, está fundada na compreensão de que, se observarmos as diferentes formas de pensar e agir de diferentes grupos culturais excluídos da sociedade, poderemos identificar neles, formas alternativas de organização e de produção de conhecimento, diferentemente do que está sendo posto pelo sistema capitalista. Elas podem ser interpretadas como sendo formas de organização cooperada e solidária, de produção de valores e de saberes contra-hegemônicos e de participação social que propõem uma inversão na lógica da sociedade moderna ocidental.

Essa lógica tem um caráter iluminista na produção de conhecimento que rejeita como não válidas todas as explicações que não satisfazem os preceitos epistemológicos dominantes; é determinista na interpretação da história porque rejeita o movimento de reorganização cultural e social e as possibilidades de criação de novas emergências por parte dos que estão à margem do sistema do mundo; é privatista e produtivista na organização da cultura econômica porque rejeita todas as formas de apropriação coletiva e solidária da Terra e um modelo de desenvolvimento, ecologicamente justo e, socialmente sustentável.

Uma das formas de agonizar a crise desse paradigma e experimentar outros, e, entre estas outras experiências, uma merece destaque neste texto: a mudança de visão educacional de um país. Ao invés de uma Educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma Educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo, que também produz e gera novos valores sociais.

Esta afirmação tem como referência as diferentes possibilidades de construção de conhecimento-emancipação que estão sendo desenvolvidas nas práticas educativas nos últimos oito anos pelos movimentos sociais do campo, para pensar na *transição paradigmática* na educação. Essas práticas se sustentam em teorias que se pautam pelo movimento, pelas constantes transformações e conservação da vida, pelo

incerto, pelo movimento de ordem, desordem e reorganizações na luta pela terra, por flutuações políticas e econômicas, pelo revigoramento de culturas dispersas, pela unidade/diversidade que compõe o campo brasileiro. Trata-se de elementos fundantes de novos paradigmas da Educação, aqui reconhecida como Educação do Campo.

Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda, aos problemas de segurança alimentar, das patentes, entre outros.

Este conceito se funda à uma intencionalidade: a busca de alternativas a um paradigma agrário capitalista imposto durante décadas em nosso país. Esse paradigma que procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e, desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo, como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos, precisa ser criticado, pois, mesmo sabendo que ele irá continuar existindo porque está sendo constantemente alimentado pela globalização econômica, precisamos criar outros, para conseguirmos disputar e negociar os territórios vividos.

Com base nos fundamentos paradigmáticos que estabelecem a crítica ao conhecimento moderno ocidental, proponho que comecemos por exercitar uma imaginação epistemológica e prática, para ser possível trilhar caminhos diferentes por meio da educação.

O que nos tem fornecido elementos para o questionamento dos fundamentos paradigmáticos e facilitado o exercício para pensar em alternativas, tem sido o compromisso acadêmico do nosso grupo na Universidade Federal de Sergipe² e o trabalho desenvolvido no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronea³, ambos, partilhado com os movimentos sociais do campo, bem como, a

² Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo que vem desenvolvendo um trabalho de ensino, pesquisa e extensão nos assentamentos de Reforma Agrária do Estado, na Universidade Federal de Sergipe, desde 1995.

³ O Pronea é um programa do Governo Federal, criado em 1998 sob a pressão dos movimentos sociais do campo e, a partir das experiências assumidas pela Universidade Federal de Sergipe. Esse programa tem como objetivo garantir o aumento da escolaridade em todos os níveis de ensino para jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras que vivem em áreas de Reforma Agrária, visando o desenvolvimento sustentável das comunidades envolvidas. O programa se desenvolve por meio das universidades públicas brasileiras, em

interlocução que fazemos com outras instituições em âmbito nacional e internacional.

Aspectos paradigmáticos da Educação do Campo que ampliam as condições de construção de um conhecimento emancipatório

- **A educação e os seus sujeitos**

No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado, a partir das definições do próprio desenvolvimento deste mercado subordinado e hierarquizado aos países centrais. As estratégias de ação utilizadas pelo capitalismo para manter a desigualdade e a exclusão são a integração subordinada e hierarquizada dos sujeitos na sociedade.

Nesta lógica as relações educacionais passam a ser analisadas pelo custo-benefício, sendo o estudante um cliente, independente do lugar onde vive, seja o campo ou a cidade. Porém, com um agravante, como o campo nesta lógica não é o espaço dos sujeitos e sim do agronegócio, as escolas estão cada vez com menos condições (estrutura física deficitária, professores com menor nível de formação), e os alunos com maior dificuldade de se deslocar da sua residência até à escola, porque há uma idéia é de desertificação do campo, portanto, de não ter pessoas.

Esta idéia também se pauta pela relação entre o público e o privado. A não garantia dos direitos por parte do Estado, e o público privatizando a continuidade dos estudos, porque tratam os estudantes como inaptos para avançar na sua escolaridade.

No paradigma que fortalece a Educação do Campo é a formação humana que tem maior significado. Assim como o campo é reorganizado sempre por heranças culturais e por invenção de novas formas de relação com o ambiente físico, biológico e cultural, as pessoas também, trazem uma herança biológica e cultural que está sempre em reorganização. Por isso, o ser humano está sempre na busca de sua completude e é consciente disto. Como bem ressaltou Paulo Freire (1993) que a condição de ser histórico-social dos homens, faz com que ele “(...) experimente continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica”.

A Educação é portanto o meio pelo qual o ser humano estará buscando essa sua completude. A formação humana é essa busca e os aprendizados que faz em todos

os momentos da vida. A Formação Humana deve ser todo o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes.

Essa formação deve estar fundada na condição humana situada no seu universo, neste caso o universo do campo, do local, interconectado com o que ocorre globalmente. É uma educação que avança porque propõe o questionamento de quem somos nós, o que queremos com as ocupações, que modelo de desenvolvimento do campo é preciso investir, que mundo queremos construir. Significa aprender a questionar nossa posição no mundo e como nos reorganizamos herdando as coisas desse próprio mundo.

O questionamento da nossa posição no mundo se faz tomando como imagem a própria condição de pertencimento à Terra.

- **Educação e o espaço vivido**

- o contexto -

No paradigma capitalista o contexto é forjado pelas relações econômicas globalizadas. Segundo essa lógica, a educação precisa estimular a formação por competências e habilidades para que os sujeitos possam se inserir socialmente, independente do contexto em que se vive, pois na globalização, existem diferentes formas de contextualização: aquilo em produzido em outros lugares e precisa ser consumido por nós o “globalismo localizado” e aquilo que nós produzimos que precisa ser exportado ou globalizado “localismo globalizado”. A educação vai moldando a formação dos sujeitos a depender das regras de consumo do mercado global.

Neste caso, a integração se dá pela adaptação ao trabalho e pela transferência de conhecimentos que as agências de fomento ao capitalismo consideram ser mais importantes.

No entanto, como escreve Ubiratan D’Ambrósio (1997, p. 35), “em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural”. E em todos os tempos os indivíduos têm criado e desenvolvido formas de reflexão e observação, o que nos indica que independentemente, dos sistemas econômicos e políticos, os sujeitos tem necessidades que irão precisar destes instrumentos. Na atualidade, estes instrumentos precisam ser cada vez mais aguçados e

precisos em função das rápidas mudanças e da quantidade de informações que nos chegam a todo o momento.

Na Educação do Campo, os processos de luta e resistência no campo, não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos. Há singularidades de vida e formas de viver em cada território ocupado e em cada tempo, a exemplo da orientação das pessoas e de organização do trabalho pelos ciclos da terra e dos astros; desenvolvimento de conhecimentos como os sistemas de medidas de terra completamente diferente do sistema métrico decimal francês, entre outros, que são fundamentais para a vida em comunidade e para a produção de novas formas de conhecimento.

É deste modo que a Educação do Campo pode se fortalecer se complementando às lutas e formas de organização e de produção do conhecimento com os que vivem na cidade. Ambos são territórios de lutas sociais, de produção de saberes, de poderes e de sonhos. É importante ver a relação campo-cidade como condições democráticas e solidárias de pensar diverso, de dialogar com o outro, de partilhar sonhos e utopias que comportam o direito de todos e todas as brasileiras.

Nesta lógica, a formação dos sujeitos está diretamente implicada criticamente ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo é preciso que exercitemos o pensamento contextual em que não se separam os fenômenos, nem os reduz para explicá-los. Mas analisá-os como fenômenos multidimensionais que possuem relações, inter-relações e implicações mútuas, podendo ser solidários e conflitivos, ao mesmo tempo.

A Educação do Campo parte da terra como a unidade, a posição dos sujeitos no mundo, no planeta como unidade, mas ela se realiza na diversidade dos métodos, dos contextos regionais, das técnicas e dos valores. Com isto, ela adquire condições não somente para problematizar a condição de cada ser humano no mundo, mas tudo o que é produzido e se apresenta como “solução” para melhorar as condições de vida no planeta, como a criação de novas matrizes tecnológicas, a descoberta de saberes que garantem um equilíbrio da sociobiodiversidade.

O contexto está diretamente fundado à cultura da Terra e à Identidade Terrena. A educação no contexto possibilita a recriação da identidade com o campo que se transformam em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida. Essas matrizes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto.

A força da narrativa é fundamental na Educação do Campo, ela fortalece os vínculos com as tradições, contribuem para a recriação do presente e potencializa o futuro, porque são capazes de fazer emergir o que foi desqualificado pelo paradigma do ocidente incorporado pelo capitalismo. Uma comunidade ou uma sociedade sem narrativa não resiste por muito tempo, é a narrativa que ajuda a criar os pertencimentos.

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. É este sentimento que dá forma às nossas percepções para que possamos existir, como também dá forma às nossas percepções e nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências.

É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que vivemos, é ele que nos individualiza, ao mesmo tempo em que nos personaliza ao longo das gerações. A nossa historicidade se constrói por esse sentimento. O nome e a narrativa constituem os melhores demarcadores de pertença.

- A temporalidade -

O paradigma moderno pauta-se pela idéia de um tempo linear, a idéia de que a história tem uma única direção e sentido. Para Boaventura Santos (2001b, p. 12) essa idéia, “Preocupa-se com a antecipação do tempo para compreender o sistema do mundo e fazer presente como conhecimento dominante, instituições e formas de sociabilidade. Nesta lógica é atrasado tudo o que é considerado anterior ao presente. Produz a não contemporaneidade de contemporâneos e a idéia de simultaneidade cancela a assimetria do tempo histórico que converge dentro deste. A não existência assume a forma de resíduo. O anterior é tido como primitivo, atrasado, obsoleto, simples, não desenvolvido”.

No sistema capitalista o tempo é acelerado pela idéia de progresso, oculta o nosso passado e substitui pelo presente que também é efêmero. É com essa noção de temporalidade que se destitui as condições de existência no campo, quando tratam os trabalhadores como improdutivos, e a agricultura de base camponesa/familiar como incompatível com o progresso, pois somente o que interessa é a produção em larga escala, independentemente de quanto famintos aumentam por segundo no mundo.

A Educação do Campo parte de uma condição que é fundamentalmente paradigmaticamente: a recuperação das temporalidades. Ela se desenvolve por dois mecanismos. A primeira mostra que é possível produzir conhecimento de qualidade com temporalidades diferentes, respeitando o ritmo e a cultura de cada grupo social e o

ambiente físico. A segunda, está na própria devolução da temporalidade dos sujeitos valorizando os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias de ação que buscam o não esgotamento das reservas naturais, formas de organização solidárias no trabalho de não exploração do outro.

São o contexto que se desenvolve nos territórios vividos com suas temporalidades próprias, capazes de criar novos conhecimentos e reorganizar os saberes em função de um outro modelo de desenvolvimento do/no campo.

- **Educação: A ciência e os saberes**

Uma visão de paradigma moderno trata a ciência como a única capaz de produzir verdade e prever o futuro. Os marcos epistemológicos desta ciência são tomados para selecionar outros saberes e conhecimentos como legítimos ou ilegítimos. Esta ciência se desenvolve pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e pela hierarquização do que julga se mais ou menos importante de acordo com as exigências hegemônicas econômicas e de poder.

Na Educação do Campo, um outro exercício de pensamento está sendo feito. Em primeiro lugar não se confunde a Educação como meio de desenvolvimento da razão, e por isso, o seu papel técnico-instrumental. Na Educação do Campo, a razão não está separada da emoção, da intuição, do sensorial. Todas elas se complementam quando os sujeitos produzem conhecimentos e saberes. E, para produzir conhecimentos e saberes os sujeitos buscam todos esses elementos para refletir sobre o seu fazer e assim, elaborar o seu saber. A isso nós chamamos de consciência.

Os sujeitos fazem, porque sabem, e sabem, porque estão fazendo. Isso provoca efeitos na realidade porque cria as condições de, no fazer, avaliar, redefinir e construir o conhecimento. Este efeito é de grande relevância para os(as) trabalhadores(as) da terra, porque restitui a eles, primeiro, a legitimidade do seu conhecimento, segundo, o direito de avaliar esses seus conhecimentos, algo que foi completamente desconsiderado pelo paradigma da ciência moderna, que, ao produzir uma ciência e tecnologias congeladas, criou a necessidade de técnicos para avaliar os seus resultados. Ao destituir os sujeitos aumentou a distância entre a condição de elaboração, aplicação e avaliação.

A Educação do Campo precisa recuperar esse direito de produção, aplicação e avaliação dos conhecimentos pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras. É de

grande importância tomar essa referência como fundamento maior, pois é isto que irá proporcionar a emergência dos saberes da tradição que foram desqualificados e, conseqüentemente, a construção da identidade dos sujeitos, a recuperação dos seus valores, a reorganização da vida no campo.

Um outro fator importante na produção dos conhecimentos e saberes está no fato de que há uma necessidade de relacionarmos como complementares os saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que, essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (aproveitamento dos recursos naturais, as inovações técnicas que convivem com práticas milenares, entre outros).

A transgressão dessa relação não está em passar de um conhecimento popular denominado de “senso comum” para o conhecimento científico, por considerar que este seja mais importante que o outro, ou então, cair no outro extremo de reforçar práticas conservadoras, antiecológicas, por exemplo, tratando-as como conhecimento popular, este tratamento é equivocado porque parte de um basismo que tudo o que vem do povo é bom. Trata-se de ter o cuidado e estar atento porque todo o conhecimento é incompleto e não é perfeito. Isto é importante para aumentarmos nossa capacidade crítica sobre o que nós também produzimos. É isto que vai auxiliar os nossos questionamentos sobre os conhecimentos que são informados para nós e nos perguntar se esses conhecimentos estão sendo importantes e suficientes para a emancipação dos que vivem no campo.

Significa dizer que precisamos questionar o nosso próprio pensamento e exercitar um des-pensar sobre as únicas formas que foram colocadas para nós como legítimas para pensar para podermos deixar nossas idéias livres e poder construir novas formas de interpretação do mundo.

São essas práticas capazes de ampliar a compreensão de todas as constelações “sócio-territoriais” que existem, identificar a inovação e a emergência de conhecimentos que foram colocados à margem do sistema capitalista como importantes referências na construção de conhecimentos e práticas contra-hegemônicas.

Essa compreensão exige um pensamento complexo, isto é, um pensamento de tecitura que possa ajudar as pessoas a reavaliar as condições do presente e do futuro e exige, também de nós, uma nova relação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento.

- **Relação sujeito-objeto**

No paradigma moderno o sujeito é aquele que conhece e o objeto é o que será desvendado, conhecido. O objeto não tem vida e não se relaciona com o sujeito nem com outros objetos, eles não são relacionais.

No paradigma da Educação do Campo que se preocupa com a reconstrução do campo e a identidade dos sujeitos, a relação entre sujeito e objeto está posta de forma diferente. Implica primeiro em colocar cada sujeito diante das suas limitações e possibilidades. Implica em assumir uma postura de que quanto mais conhecemos, mais precisamos conhecer aquilo que dizemos que conhecemos. O auto conhecimento sobre si próprio é fundamental para recriar as novas possibilidades de vida no campo.

Por isso, as relações de pertencimento que são ressignificadas de acordo com o contexto em que vivem, não podem separar o sujeito do objeto do conhecimento, porque a reconstrução do campo, da identidade e da vida, precisa considerar tanto o movimento da luta, quanto o movimento da vida ao mesmo tempo, como sujeito e objeto.

Ao mesmo tempo em que se é sujeito, se é objeto por estar sempre questionando as ações, porque não existe como no conhecimento hegemônico, uma separação entre a prática e a teoria, os sujeitos fazem e pensam sobre o seu fazer, agem e avaliam o resultado das suas ações para conseguirem viver nesse novo território, porque aqui as ações não são lineares nem deterministas, elas retroagem o tempo inteiro uma sobre a outra.

Por essa razão, a Educação se realiza por organizações curriculares que trazem como conteúdos formativos as questões que sempre foram colocadas de fora dos conhecimentos escolares, tais como gênero, problemas ambientais, democracia, justiça social e paz, conflitos étnicos, necessidades especiais, entre outros.

Para interpretar essas questões não podemos separar os conteúdos em fronteiras disciplinares rígidas, ainda que elas sejam importantes, precisam organizar formas de comunicação entre as disciplinas e, compreender também, que existem conhecimentos que não fazem parte de nenhuma fronteira disciplinar. Neste sentido, a Educação do Campo se formata por um novo paradigma porque ela só acontece com a abrangência e profundidade que estamos discutindo, se partir de grandes eixos norteadores que transversalizam toda a prática educativa e a vida dos sujeitos, tais como: a terra, o cosmo; a democracia; a resistência e renovação das lutas e dos espaços

físicos; assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológicas, sociais, culturais, econômicas.

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade as diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórias.

Mas a Educação do Campo não se realiza à parte do Estado, ela se reorganiza na inter-relação com o Estado, isso tem sido um grande aprendizado que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, como uma política de Educação da Reforma Agrária, tem proporcionado. Ela nasce como uma forma contra hegemônica de socialização de produção de conhecimentos alargados com as questões da terra (naturais, espaço físico-territoriais (geográficas), culturais, políticas (democracia – organização colegiada, participativa,) e, ao mesmo tempo, em inter-relação com o Estado, fortalecendo a necessidade da criação de novos pactos entre Estado, Escola e Sociedade.

Ao invés de uma relação em que o Estado é entendido como o grande regulador da sociedade, a Escola como grande reprodutora dessa regulação e a sociedade a demandaria. A Educação do Campo vêm exigindo um Estado articulador, onde ele tem que ser o lugar do aprender a estabelecer novas relações com a sociedade garantindo a ela um conjunto de ações de forma participativa e democrática; a Escola o lugar do conflito e do diálogo entre os conhecimentos e saberes e, a Sociedade, o espaço privilegiado da produção de novos sentidos democráticos e solidários. Esta tríade se complementa e se articula na produção de uma outra cultura emancipatória.

É neste contexto que se insere a potencialidade da Educação do Campo, ela nasce no seio da luta pela terra, mas não se submete em algo pragmático, mas sim paradigmático, porque a Educação do Campo pautada na condição humana e pelo seu compromisso com a justiça social, restabelece o direito e a condição dos sujeitos de reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas. Essa educação, banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificado, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso, a Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e, ainda reinventa novas formas de intervenção.

BIBLIOGRAFIA:

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

_____ Projeto de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, Sergipe, 2004.

_____ Projeto de Pesquisa “A Educação na Reforma Agrária: contribuições para uma política de Educação do Campo para o Estado de Sergipe”. Universidade Federal de Sergipe. Financiamento FAP/SE/CNPq. Aracaju, 2004.

_____ Projeto de Pesquisa “A participação da mulher na construção da paz no campo sergipano”. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2004.

KUHN, Thomas. S. A Estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2ª ed., 1978.

PRIGOGINE, Ilya. Ciência, razão e paixão. (orgs.) Maria da Conceição X. de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. Belém: Editora da Universidade do Pará, 2001.

PRIGOGINE, Ilya e Stengers Isabelle. A nova aliança: metamorfose da ciência. Brasília: Editora da UnB, 1997.

SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

_____. Reinventar a Democracia. Lisboa: Gradiva, 1998.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito, e a política na transição paradigmática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A critique of lazy reason: against the waste of experience. s/l. (texto digitado), 2001b.

Trabalho financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Sergipe – FAP-SE.