

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: POR QUE ESTUDAR O CAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO?

THE RURAL EDUCATION AND THE SOCIAL MOVEMENTS: WHY TO STUDY THE COUNTRY AND THE RURAL SCHOOLS?

Maria Antônia de SOUZA¹

Resumo: O objetivo deste artigo é caracterizar a educação do campo e a sua origem no movimento de luta pela terra. A educação do campo é compreendida como processo educativo que se efetiva nas ações coletivas dos trabalhadores rurais, bem como processo educativo desenvolvido na escola pública. É um conceito que surge da prática social e que tem o potencial de modificar as práticas pedagógicas características da escola pública. No artigo são abordados três temas centrais, a saber: a educação rural; a origem da educação do campo no contexto dos movimentos sociais e, os motivos que justificam o estudo do campo e das escolas nos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: Educação. Escola. Campo. Educação do campo. Movimento social de trabalhadores.

Abstract: The objective of this article is to characterize the rural education its origin in the movement of struggle for land. The rural education is understood as an educational process that is effective in collective actions of rural workers, as well as educational process developed in the public school. It is a concept that comes from social practice and which has the potential to modify the pedagogical practices characteristics of public school. In the article are dealt with three central themes, namely: the rural education; the origin of the rural education in the social movement; and, the reasons that justify the study of the rural and the schools in the courses of undergraduate courses.

Key-words: Education. School. Country. Rural education. Social movements of workers.

Introdução

Este artigo foi inspirado na palestra desenvolvida na Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba, em novembro de 2011 sob o tema “A educação do campo e o movimento histórico e sociopolítico de sua construção”. O objetivo deste texto é sintetizar as principais ideias sobre a educação do campo, o processo histórico de sua construção e destacar a relevância do estudo das escolas públicas localizadas no campo, no âmbito das políticas e das práticas pedagógicas.

¹ Formada em Geografia pela UNESP - Presidente Prudente. Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná/UTP. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMPO/UTP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D. Email: maria.antonio@pq.cnpq.br

Para caracterizar a educação do campo é fundamental mencionar aspectos da história social e educacional do país. Afinal, historicamente é o conceito de educação rural que é conhecido de todos os profissionais. Fala-se dela imaginando os trabalhos de extensão rural e a vida nas escolas rurais (isoladas ou consolidadas; multisseriadas ou seriadas; unidocentes ou com vários professores). Nos últimos catorze anos é que o conceito de educação do campo foi criado e difundido no âmbito das políticas e das práticas pedagógicas. Ele emerge da experiência dos movimentos de trabalhadores rurais, da indagação das práticas escolares, das experiências educacionais que ocorrem fora da escola, do ideário de que a escola e a política pública são feitas a partir da participação efetiva dos povos do campo.

A primeira parte do artigo traz pontuações sobre a educação rural, para então caracterizarmos a educação do campo e o seu processo de construção a partir da experiência coletiva dos movimentos sociais do campo. Posteriormente é destacada a importância dos estudos sobre o campo e a educação dos povos do campo, especialmente entre os futuros profissionais da educação (professores e gestores).

Enfim, a intenção é que este artigo possibilite a compreensão do que se denomina educação do campo e da sua importância para pensar uma sociedade solidária, emancipada, sustentável e cooperativa.

Sociedade e Educação: o Brasil Rural

É conhecido de todos que o Brasil ao longo de sua história é marcado pela concentração da terra, pelo trabalho escravo, por uma política patrimonialista e pelo analfabetismo. Por volta de 1891, quando da proclamação da primeira Constituição da República (porque a anterior, de 1824, era do período imperial), o país contava com cerca de 80% da sua população analfabeta. Uma sociedade recém “saída” das relações de trabalho escravocratas tinha como desafio superar a situação de analfabetismo.

Nesse período o Brasil era eminentemente agrário. Como escreveu a professora Edla Soares, no parecer 36/2001 da CEB:

[...] não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras. (MEC. CEB, 2001, p.3)

A partir do século XIX o país recebe imigrantes de diversos países, como é o caso da Itália, Alemanha, Polônia, Espanha entre tantos outros. A chegada dos imigrantes gerou a necessidade de instituições escolares. Alguns grupos de imigrantes vieram para substituir a mão-de-obra dos escravos negros. Outros grupos vieram com a intenção de construir colônias, a exemplo das existentes na Região Sul do Brasil.

A pesquisadora Bezerra (2009) escreve que, por exemplo, a imigração alemã para o estado de São Paulo estava vinculada a projetos de substituição da mão-de-obra negra e com isso constituíram as parcerias, o sistema de colonato, os núcleos coloniais e ainda os processos espontâneos de imigração que deram origem à construção do estado. No estado de São Paulo, segundo a autora, a formação do Núcleo Colonial de Santo Amaro, no ano de 1827, teve como objetivo povoar a região. Foram criadas escolas alemãs, num total de nove no período de 1863 e 1900. (BEZERRA, 2009, p. 159-161).

Nessa fase, as escolas distinguiam-se pelo nível de escolaridade oferecida, pelo financiamento – particular privado ou associativo comunitário -, pela opção religiosa e ainda pela localização, se rural ou urbana. (BEZERRA, 2009, p. 161)

O período da imigração é bastante importante para a análise da educação rural. As escolas eram construídas para atender as necessidades de alfabetização e também para manutenção das características culturais dos povos que chegavam ao Brasil.

Conforme escreve Bezerra (2009, p. 170), ao estudar escolas rurais no estado de São Paulo, a vinculação entre escola e Igreja era muito estreita, principalmente no século XIX, quando não havia liberdade religiosa, pois ela servia como templo para as pregações. No final da década de 1890, formaliza-se o processo de nacionalização do ensino. Algumas características serão impostas às escolas, a exemplo do uso restrito da língua, haja vista que o Português deveria ser a língua primeira; a reforma de 1920 alterou a idade para ingresso no ensino para nove anos e instituiu a obrigatoriedade da língua nacional; em 1925 a lei 2.095 expressa que somente brasileiros poderão ensinar Português, História e Geografia etc. Essas e outras características são apontadas por Bezerra (2009, p. 177).

Na primeira metade do século XX, o “ruralismo pedagógico”, uma corrente de pensamento na esfera educacional, se dedicou a pensar a educação para o homem do campo. A intenção era de contribuir para a fixação do homem no campo, e para superar o atraso do país, que os educadores entendiam à época, como oriundo do analfabetismo e da baixa escolaridade da população rural.

No período de 1910 a 1930 as ideias educacionais relacionadas à população rural adentraram ao cenário da política, pois a sociedade começa a vivenciar processos migratórios do campo em direção às cidades. De um lado, a população migrava porque acreditava que nas cidades, com a industrialização, teria melhores condições de emprego e de vida. De outro lado, porque a vida no campo estava sendo afetada pelos baixos preços dos produtos agrícolas, especialmente nas zonas de cafeicultura, e por um processo de concentração das terras.

Na década de 1930 estava em desenvolvimento o movimento dos Pioneiros da Educação, que ficou conhecido pelo seu Manifesto publicado em 1932. De acordo com o Caderno publicado pelo INEP (2007):

[...] Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. (2007, p. 10-11).

A partir da década de 1940, o Brasil vivenciou o fim do Estado Novo, que foi de 1937 até 1945. Em 1946 foi promulgada uma nova Carta Constitucional. Houve uma retomada do debate sobre os direitos sociais e a educação entre eles.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, decretada em janeiro de 1946, sob nº 8.529 regulamentava a educação primária fundamental, composta pelo ensino primário destinado às crianças de 7 a 12 anos e o ensino primário e supletivo destinado aos adolescentes e adultos. Nesse período foram instituídos tipos de estabelecimento de ensino, a saber: 1) Escola isolada: aquela que possuía uma turma e um professor. Ficou conhecida como escola multisseriada. 2) Escolas Reunidas: quando a escola tivesse entre duas e quatro turmas, e o mesmo número de professores, ou seja, um para cada turma. 3) Grupo escolar: com cinco ou mais turmas, sendo um professor para cada turma. 4) Escola supletiva: a que oferecia ensino supletivo, para adultos. (GRITTI, 2003).

No ano de 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário mediante o Decreto do presidente da República, sob nº 4.958. Esse Fundo previa que o ensino primário fosse mantido mediante parceria financeira entre os Estados e a União. Os Estados deveriam aplicar pelo menos 15% no ensino primário e os municípios ao menos 10%. Os estados ficaram responsáveis pelo ensino primário na área urbana, ao passo que os municípios ficaram

responsáveis pelo ensino primário na área rural. Era, portanto, a gestão municipal que decidia sobre contratação e demissão de professores. Muitas escolas localizadas no campo estão construídas em áreas que foram cedidas por algum proprietário municipal. Era prática comum que o terreno fosse doado por um proprietário e que a escola fosse construída ou organizada num galpão.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei sob nº 4024/61. Essa Lei previa a escola infantil para todos. Entretanto, uma breve pesquisa com os seus ascendentes (pais, avós, bisavós) revelará que eles não tiveram acesso a essa educação. A área rural não tinha oferta de escolas para as crianças em fase maternal ou pré-escolar. Os artigos 29 e 30 faziam menção à responsabilidade dos municípios com “a chamada” da população para a matrícula dos filhos nas escolas.

O artigo 29 dava atenção ao município no que diz respeito à matrícula escolar. O artigo 30 enumera alguns casos em que a matrícula escolar era documento necessário para a pessoa exercer função pública. Entretanto, constituía exceção para tal exigência os casos de pessoas que morassem em local desprovido de escola. Um dos grandes problemas da área rural era exatamente a insuficiência de escolas para atender a demanda dos pais quanto à educação dos filhos. Registre-se, portanto, o descompromisso do poder público com a educação escolar no meio rural.

O período que vai de 1950 até 1970 é marcado por investimentos internacionais no país. Observa-se a entrada das multinacionais. E, o Brasil que tinha iniciado um processo de industrialização, nos anos de 1930, com centralidade no capital nacional, passou a receber o capital estrangeiro.

Os primeiros anos de 1960 foram marcados por intenso interesse em fazer reformas de base no país, como educação e reforma agrária. Paulo Freire, que desde os anos de 1950, defendia uma educação popular, uma concepção dialógica de ensino-aprendizagem, publicou várias obras chamando a atenção para a educação como fundamental para a liberdade, para a emancipação humana. Entretanto, em 1964 a sociedade brasileira ingressou num modelo político autoritário e as reformas de base não foram efetivadas. Foi um momento de intensa repressão à população e aos movimentos sociais interessados na construção de um país democrático e justo, bem como na superação dos processos de concentração de renda e da terra.

Na década de 1970 tivemos a aprovação da Lei sob nº 5.692/71, que unificou o ensino de 1º e 2º graus, denominação daquela época. Havia uma preocupação de formar mão-de-obra para o mercado em expansão.

Importante é analisar, sempre, a conjuntura econômica e política do período em que as leis são aprovadas. Havia um ideário de preparação de mão-de-obra para o trabalho. Entretanto, esse ideário não se concretizou por meio da atuação da escola, até porque as necessidades das multinacionais eram específicas de cada área de atuação. O que nos interessa, no âmbito da educação rural, é que praticamente nada era dito sobre o trabalho rural, sobre a organização das comunidades. Os olhares estavam voltados para o urbano e para os processos de industrialização. Era assim com os livros didáticos que eram elaborados com conteúdos que revelavam a ideologia do Brasil urbano.

No início de fevereiro de 2012 estive conversando com professores de escolas localizadas no campo. É comum eles afirmarem que trabalham com o livro didático sem problematizar os conteúdos. Destacam, ainda, que somente indagam os conteúdos quando são provocados a pensar as características do campo brasileiro e as potencialidades de cada localidade. Essas manifestações sobre o trabalho pedagógico nos levam a repensar a própria atuação na Educação Superior. Será que damos a devida atenção ao campo brasileiro? A maior parte dos municípios possui particularidades rurais. Como elas adentram à sala de aula, à formação de professores, à produção acadêmica? São questões do nosso tempo, problematizadas no cenário conjuntural e em conformidade com os determinantes estruturais históricos da sociedade brasileira.

É verdade que nas décadas de 1960 experiências estavam em desenvolvimento no campo brasileiro, a exemplo da Pedagogia da Alternância, efetivada inicialmente pela Escola Família Agrícola, experiência que chegou ao Brasil nos anos de 1960. Posteriormente, nos anos de 1980 vieram as Casas Familiares Rurais e a intensificação da Pedagogia da Alternância.

A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. (INEP, 2007, 12).

Essas são experiências que se encontram fora do sistema de ensino, conforme previsto na legislação até aqui analisada. São experiências que dependem da articulação da comunidade local e do “apoio” do poder público municipal.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob nº 9.394/96. Essa lei trouxe dois artigos, 26 e 28, que mencionam diretamente a educação rural. Note que nessa época os movimentos sociais do campo estavam articulados na demanda por educação,

escola, formação de professores, políticas públicas etc. Pode-se dizer que a base constitucional desses artigos encontra-se no artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que versa sobre os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com respeito aos valores culturais e de modo a assegurar uma formação básica comum.

Em síntese, nota-se que a prática da educação rural tem origem na esfera das políticas governamentais que vão até a segunda metade do século XX. Trata-se de uma educação pensada **para** os povos do campo. Os autores que discutem educação rural geralmente mencionam as políticas públicas, os programas governamentais, a fragilidade da formação dos professores e a precariedade das condições do trabalho pedagógico, da infraestrutura etc.

Documento produzido pelo INEP (2007) apresenta outros dados que nos remetem à educação rural e revelam os principais problemas ainda presentes na área rural, a saber: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (INEP, 2007, p. 8-9)

Do lado das experiências que denominamos vinculadas à educação rural encontramos os cadernos, folhetos e projetos que chegam às escolas, a exemplo do Programa Agrinho. Esse programa é realizado mediante “parcerias” com a Fundação da Agricultura do Estado do Paraná – FAEP; Serviço Nacional de Assistência Rural – SENAR; e Sindicato Rural. Como pode se observar, a intenção é levar o conhecimento **para** o povo do campo; é enfatizar os temas que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, como meio ambiente, saúde, cidadania entre outros.

A característica da educação e da escola rural assenta-se, por sua vez, em três aspectos pedagógicos: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o trabalho, identidade e

cultura dos povos do campo; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições curriculares oficiais. Contribuiu-se, desse modo, nessa escola rural para a difusão da ideologia do capitalismo agrário e da reprodução dos processos de exclusão. No âmbito das políticas, governantes locais decidem pelo fechamento de escolas levando em conta a dimensão econômica. Essa opção política, certamente, contribui para que o “mundo rural” seja esvaziado. Internacionalmente, é sabido que o Brasil tem grande potencial para superar diversas crises socioeconômicas, mas para isso é necessário investir na delimitação do tamanho da propriedade, na reforma agrária, nos recursos necessários à efetiva reforma agrária entre tantos outros investimentos políticos, públicos e jurídicos.

A Construção da Educação do Campo

Em 1996 foi realizado o I Censo Nacional da Reforma Agrária, e por meio dele constatou-se o elevado grau de analfabetismo e baixa escolaridade entre os beneficiários da reforma agrária, ao lado dos percentuais também indicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a frágil escolaridade verificada entre os povos do campo. Esse fato gerou inquietações sobre as escolas localizadas nos assentamentos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Desse momento em diante, constatamos na história do MST a intensa produção de materiais pedagógicos, bem como encontros estaduais e nacionais. Em 1997 foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, seguido da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

Começou a ganhar expressividade um espaço público de debate, dos povos do campo, sobre a educação em sentido amplo, sobre as políticas educacionais e sobre um projeto de campo necessário àqueles que vivem e trabalham com a terra. Foi assim que a concepção de educação do campo foi trilhada nos coletivos educacionais dos movimentos sociais, em relação com as instâncias governamentais, e expressando as diversas lutas no cenário público das conferências e seminários estaduais e nacionais.

Da primeira Conferência Nacional realizada em 1998, os participantes elaboraram uma carta contendo 10 desafios e compromissos da educação com a educação do campo, a saber: 1) Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; 2) Propor e viver novos valores culturais; 3) Valorizar as culturas do campo; 4) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas

públicas pelo direito à educação básica do campo; 5) Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6) Formar educadoras e educadores do campo; 7) Produzir uma proposta de educação básica do campo; 8) Envolver as comunidades nesse processo; 9) Acreditar na nossa capacidade de construir o novo; 10) Implementar as propostas de ação dessa conferência. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999)

A emergência da educação do campo na década de 1990 colocou em foco o conceito de política pública como construção coletiva, como fruto do debate no espaço público. Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como fruto dos encontros de 1997 (ENERA) e 1998 (Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo). Nota-se que a partir dos encontros e conferências nacionais, bem como da criação do PRONERA, foram organizados projetos de educação de jovens e adultos; cursos de especialização *lato sensu* aos professores das escolas do campo; abertura de cursos de Pedagogia (conhecido como Pedagogia da Terra) destinados aos profissionais que trabalhariam nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária.

Importante dizer que a partir das experiências desenvolvidas junto ao PRONERA, foi gerado o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Esse programa está vinculado ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cuja execução é feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. As primeiras experiências do PRONERA, criado em 1998, foram desenvolvidas em oito universidades federais. A primeira experiência do PROCAMPO foi desenvolvida em quatro universidades federais, no ano de 2008.

Importante lembrar que, no final da década de 1990 iniciou-se a preparação para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, documento publicado em 3 de abril de 2002. O documento representa um marco legal da educação do campo. Nele estão presentes artigos que fortalecem a necessidade de projetos político-pedagógicos diferenciados às escolas do campo. Também, traz disposições sobre organização curricular; horários, articulação da escola com a comunidade e indicativos para a definição da identidade dos povos do campo.

O final da década de 1990 foi marcado por lutas e conquistas para a educação do campo, fruto do empenho dos povos organizados do campo, enfim, da ação dos trabalhadores do campo e trabalhadores da educação nesse país. Óbvio que, diante da concentração da terra e do avanço do agronegócio no país, as experiências pedagógicas e conquistas dos povos do campo ocorreram em meio a inúmeros conflitos e represálias ideológicas e jurídicas.

No ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual SECADI, que tem respondido por diversos programas de educação do campo na atualidade. No mesmo ano foi realizada a II Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, que contou com aproximadamente 1.100 participantes. Na declaração final da Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária.

Dessa segunda Conferência foram listadas as seguintes demandas para fazer avançar a educação do campo, a saber: 1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer. 2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis. 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente. 4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Desse modo, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos os movimentos sociais do campo, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. O MST é um sujeito coletivo forte nessa rede social, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham. Ao fortalecer os demais sujeitos coletivos, ele fortalece a própria luta e atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro.

Cabe destacar que vários estados brasileiros têm a sua organização em torno da educação do campo, construída a partir do final da década de 1990 e, especialmente, na

primeira década do século XXI. O estado do Paraná, por exemplo, viveu o auge do debate da educação do campo no período de 2003 a 2010. Houve parecer do Conselho Estadual de Educação sobre a educação do campo, seguido de publicação de resolução da Secretaria de Estado da Educação sobre a política estadual da educação do campo. O estado possui um Comitê Estadual de Educação do Campo e um Grupo de Trabalho formado pelas Instituições de Educação Superior do Estado.

Outros estados como Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Santa Catarina, Sergipe entre outros têm diretrizes curriculares estaduais, têm comitês e fóruns estaduais da educação do campo. Ou seja, o debate tem sido ampliado na sociedade civil organizada e com isso vem adentrando, aos poucos, as instâncias governamentais e gerando interferências nas políticas públicas. A principal parceira dos povos do campo na organização da educação do campo tem sido as universidades estaduais e federais.

Em 2008 foi publicado um documento intitulado “Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. A diretriz governamental é muito clara, ou seja, quando o Ensino Fundamental não puder ser ofertado na localidade onde as crianças moram, há que se construir um processo de participação da comunidade na definição do local para instalação da escola nucleada. Esse desafio está posto à maioria dos municípios brasileiros.

Também, a diretriz de 2008 dispõe sobre o transporte escolar, especialmente a observância das regras do Código Nacional de Trânsito, entretanto, não é o que se observa na maioria das localidades. Geralmente, muitos gestores municipais tendem a destinar os veículos mais depreciados para a população do campo, em função das condições das estradas. Assim, ficam em foco dois problemas da política pública: o transporte e as condições das estradas municipais e vicinais.

Existem outros documentos que também são importantes para fazer valer os direitos dos povos do campo. Um deles é o que se encontra em debate na sociedade brasileira, que é o Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo. Trata-se de um compromisso “interinstitucional partilhado entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)”, do modo como está explícito na versão preliminar do documento, datado de julho de 2009. Outro é o decreto presidencial sob nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que trata a educação do campo como política de Estado.

Em síntese, a perspectiva posta no debate sobre educação do campo está relacionada com as proposições dos movimentos sociais de trabalhadores do campo, que reivindicam uma

educação **dos** povos do campo, que valoriza a cultura dos mesmos e que contribua para a formação humana, mediante o trabalho com os conhecimentos construídos historicamente.

A característica da educação e escola do campo está centrada em três aspectos: 1) identidade com a sociedade civil organizada e as lutas sociais no campo; 2) organização do trabalho pedagógico que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola com intensa participação da comunidade. Há uma lógica na organização do trabalho pedagógico que valoriza a característica camponesa do Brasil, em oposição a uma lógica que analisa o território como se fosse apenas urbano. Há, na essência, na luta da educação do campo a busca por um projeto de sociedade, por um projeto de campo, pela sustentabilidade socioambiental.

Vale lembrar Arroyo (2010) quando propõe as matrizes pedagógicas da educação do campo e enfatiza que o ser humano vai se conformando, formando como humano ao longo de múltiplos processos. Arroyo nos indica cinco matrizes pedagógicas à luz da luta de classes, das quais destacamos três: o trabalho, a cultura e a terra. Ao falar do trabalho lembra que “Não há como separar o ato de produzir bens com o ato de produzir nós, como humanos” (p.40). Ele afirma que a terra é uma matriz pedagógica porque “é um campo de resistências, de vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar, camponesa, pelo espaço de vida” (p. 47). Quanto à cultura, destaca que “A riqueza está no uso dos símbolos, nos gestos, nos corpos, nas bandeiras, na linguagem, nas músicas, nos silêncios” (ARROYO, 2010, p. 49).

Verifica-se que a ideologia da educação rural defronta-se com a educação do campo. E a organização do trabalho pedagógico, como se configura nessa realidade de tensão ideológica? Ainda são poucos os momentos em que os professores estão juntos para fins de planejamento do ensino, até porque muitos são obrigados a trabalhar em mais de uma escola, fazem uso do transporte escolar e o tempo é sempre ditado pelo horário para os deslocamentos. Aí reside outro problema que a política pública – local e estadual – terá que resolver, ou seja, a relação de trabalho do professor com a escola. Muitos são professores temporários e esse fator gera uma série de impactos pedagógicos que necessitam ser investigados.

O debate sobre a educação e os movimentos sociais do campo pode ser contextualizado no conjunto dos conhecimentos já produzidos sobre a temática mais abrangente – educação e movimentos sociais. Há uma prática educativa que fundamenta o movimento social, cuja dinâmica gera conhecimentos do mundo da política e do contexto de enfrentamentos de interesses de classe. Sobre o assunto, ver Souza (2008; 2010 e 2011).

Por que é Importante Estudar o Campo e a Escola do Campo?

A realidade das escolas localizadas no campo ainda é dúbia. Existem escolas que já fizeram um debate sobre o projeto político-pedagógico e encamparam a identidade de escola do campo; outras estão em processo de discussão e outras estão conhecendo e se aproximando da educação do campo. Muitos gestores municipais desconhecem o acúmulo de experiências e conhecimentos da educação do campo. Temos que problematizar mais o nosso país nos bancos escolares.

Na atualidade, o Brasil conta com 191.796 milhões de pessoas, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010. Desse total, 161.041 milhões são habitantes do denominado espaço urbano e 30.755 milhões são moradores da área rural.

Do ponto de vista educacional, a média de anos de estudo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, na área rural é de 4,6 anos. Ou seja, são pessoas que não têm a 5ª série concluída. Entre a população de 15 ou mais anos de idade a média de anos de estudo é de 4,8 anos de estudo. Repete-se a mesma realidade, uma média de estudo até final e início da 6ª série.

A média da população brasileira, de anos de estudo, é de 7,2 anos. Ou seja, a grande maioria não tem a 8ª série, o Ensino Fundamental, concluído. Interessante notar que a população do meio rural tem em torno de 4 anos de estudo. Por que será que isso ocorre? Para responder a pergunta é importante verificar a oferta de escolas em cada região. Geralmente há oferta dos quatro anos iniciais (atualmente 5 anos). Quando a criança ingressa na segunda fase do Ensino Fundamental, ela tem que ir para a escola da cidade, porque na maioria dos casos não há escola no campo. Para o Ensino Médio, essa realidade é ainda pior, são poucas as escolas que oferecem esse nível de ensino aos jovens do campo.

Os dados da taxa de frequência bruta aos estabelecimentos de ensino, das pessoas residentes na área rural são os seguintes: 28,4% das crianças em idade de 0 a 5 estão matriculadas. 96,9% das crianças na faixa de 6 a 14 anos encontram-se matriculadas. Na idade entre 15 a 17 anos cerca de 80% estão matriculadas. E das pessoas com 25 ou mais anos somente 4,1% estão matriculadas. A taxa de frequência bruta não indica a realidade, pois aí estão aqueles que se matricularam e depois desistiram da escola. O menor número de matrículas encontra-se entre aqueles que deveriam estar cursando o Ensino Médio. Isso ocorre porque no campo o número de escolas que oferece Ensino Médio é reduzido.

Outro dado estatístico que pode interessar ao estudo das escolas públicas localizadas no campo é o que se refere à escolaridade dos professores. Dados do INEP (2007, p. 34) indicam que: 3,4% dos docentes que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental têm até Ensino Fundamental concluído; 75% têm o Ensino Médio completo e 21,6% têm o Ensino Superior concluído.

Dentre os professores que trabalham nas séries finais do Ensino Fundamental a realidade é a seguinte: 46,7% têm o Ensino Médio completo e 53,1% têm o Ensino Superior completo. Dos professores que trabalham no Ensino Médio 11,3% têm o Ensino Médio concluído e 88,7% têm o Ensino Superior concluído.

Diante desses dados, verifica-se que a luta pela terra desdobra-se em luta por direitos sociais e humanos fundamentais, a exemplo da educação, saúde e trabalho. O direito à educação é assegurado na CF/1988, no entanto, nem sempre se efetiva. É um direito que está na lei, mas que nem sempre é direito.

Será a partir da década de 1980 que um fenômeno político impactará no estudo das crianças e jovens em idade escolar. A partir desse período, muitas escolas públicas rurais (estaduais e municipais) foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares. Houve o início de um processo denominado de nucleação ou consolidação de escolas rurais. Ou seja, as escolas que eram isoladas e unidocentes foram fechadas. Em algumas localidades foram instaladas em escolas ou ampliadas as já existentes. Essas localidades, que eram distritos, vilas, sedes de bairros rurais etc., foram selecionadas para serem as sedes ou núcleos escolares. Eles receberiam os alunos de diversos lugares do município, transportados com veículo municipal.

Foi assim que entrou em cena a polêmica do transporte escolar rural, que nos dias atuais merece estudos, especialmente no que tange ao financiamento da educação, às condições de transporte dos alunos e condições de trabalho dos professores. No início de cada ano escolar, ainda hoje, é comum noticiários sobre o transporte escolar, desde as condições precárias do transporte, as verbas e a interrupção do transporte em algumas localidades, tanto para alunos quanto para o deslocamento dos professores.

Dados sobre o transporte escolar publicados pelo INEP (2007, p. 22) revelam a seguinte situação:

Como reflexo dos programas de transporte escolar ou de modelos de nucleação inadequados, observa-se que, em 2005, foram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendidos pelo transporte escolar público, o mesmo acontecendo com 62,4% dos matriculados nas séries finais.

O problema do transporte escolar dos alunos que moram no campo ainda é pouco pesquisado na educação brasileira. E, trata-se de uma questão que anualmente aflige os governos municipais e, especialmente, os familiares das crianças e adolescentes. Às vezes a Prefeitura Municipal decide interromper o transporte escolar em nome da contenção de gastos ou ausência de verbas. Entretanto, é necessário verificar a efetivação dos direitos garantidos na Constituição e, ao mesmo tempo, avaliar a aplicação das verbas públicas e as prioridades municipais. A prioridade é pela construção de um monumento na “entrada” da cidade ou é pela garantia do direito à escola entre a população do campo e da cidade?

Muitas escolas são fechadas e não há garantia do transporte escolar. O Censo Escolar do INEP revela que nos últimos 10 anos aproximadamente 38 mil estabelecimentos de ensino rurais foram fechados. Os jovens são os principais afetados, pois, para ter acesso ao ensino de 2º grau (atual Ensino Médio), é necessário dirigir-se à escola da cidade. Com isso, processos de exclusão escolar marcam a vida da população do campo ainda na década atual, em pleno século XXI. É assim que os movimentos e lutas sociais surgem para questionar os processos de exclusão social.

Se, por um lado, um acontecimento iniciado do final da década de 1970 que impulsionou a luta por educação do campo foi o fechamento das escolas, por outro lado, a organização do MST foi fortalecida nessa mesma época, em função da criação do Setor de Educação, em 1987. Esse Setor ficou responsável pelo debate da escola, formação de professores, conteúdos escolares, cooperação etc. Tenha curiosidade, acesse o endereço eletrônico do MST (<http://www.mst.org.br>) e verifique toda a produção do respectivo movimento, em especial a destinada à educação escolar. Em entrevista, publicada no site do MST, Erivan Hilário, do Setor de Educação do MST, indica os impactos e consequências que as crianças do campo sofrem ao irem estudar nas cidades:

As crianças e jovens que se deslocam diariamente para estudar na cidade sofrem com o preconceito e a discriminação pelo fato de serem do campo. A cultura urbana se coloca como superior a do campo, e essa hierarquização acaba tendo impactos direto nos processos educacionais. E não poderia ser diferente. Uma vez que a cidade está colocada como sinônimo de modernidade, o campo é visto ainda como sinônimo de atraso, mesmo sendo os trabalhadores rurais responsáveis por colocar mais de 70% dos alimentos em nossa mesa. Por experiência própria, quando fiz uma das séries do ensino fundamental em uma escola da cidade, eu e os outros colegas dos assentamentos éramos tratados como “inferiores”, “os coitadinhos”, quer seja pelos colegas de sala ou pelos próprios professores que não tinham formação suficiente para lidar com essas realidades. Tais posturas levam as

crianças e jovens a terem vergonha de suas origens, de suas raízes, de ser o que é e passa a fortalecer uma ideia de inferioridade, levando a muitos casos de desistência da escola, e conseqüentemente, desiste do sonho de continuar estudando. Por isso que a luta contra o fechamento e por construção de escola no campo tem o sentido de poder tornar real o sonho de milhares de crianças e jovens de continuar estudando.

Em 23 de janeiro de 2012, o MST publicou a entrevista concedida pelo pesquisador da Universidade Federal do Pará, Salomão Hage, sobre o fechamento das escolas. Para Hage:

As políticas públicas educacionais, há certo tempo, vêm sendo orientada pela relação custo-benefício, por conta da perspectiva neoliberal. Os gestores públicos hoje são desafiados a apresentar cada vez mais resultados com cada vez menos financiamento. Isto é uma mágica difícil de materializar. Como você pode atender mais, oferecer melhor qualidade, contemplar a diversidade em um país em histórica situação de negação de direito se o orçamento e investimento cada vez diminuem mais? O resultado tem sido a aplicação de políticas educacionais que caminham no contraponto das demandas que os movimentos sociais do campo e da cidade, dos educadores, das universidades colocam como referência para a educação. (MST, 2012, p.1)

Diante das várias faces da exclusão e das lutas empreendidas pelos povos do campo, é importante recordar que no ano de 1988 foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, e nela foram expressos diversos direitos sociais, dentre eles a educação. Não bastasse a Constituição Federal, há o Estatuto da Criança e do Adolescente e todos os documentos nacionais que foram mencionados anteriormente, são documentos que fundamentam as lutas por escolas públicas e pela efetivação da concepção da educação **do** campo.

Os cursos de graduação têm que dar maior atenção às características do Brasil rural. Trabalhando com a disciplina educação do campo, num curso de Pedagogia, perguntei a uma aluna o que ela gostaria de fazer depois de formada. Ela respondeu que desejava prestar concurso público municipal. E eu perguntei sobre o que ela faria se, em sendo aprovada em concurso público, como pedagoga do município, ela fosse convidada a integrar uma comissão para discutir educação infantil e políticas públicas. Ela ficou pensativa e disse que teria que “pensar”. Eu disse a ela o seguinte: se você estiver numa comissão dessas, procure instigar o grupo a pensar a educação infantil entre os povos do campo. Afinal, as comissões destinadas a pensar escola pública às vezes se esquecem de que o campo tem que ter escola pública e educação infantil. Então, qual é a função do pedagogo? É problematizar cada realidade local, instigar novas pesquisas, interrogar políticas públicas e, de forma democrática, sempre ouvindo a população local, tentar propor experiências pedagógicas que possam fazer valer

direitos, valorizar identidade, trabalho e cultura. Eis o desafio do pedagogo: fazer a diferença nas práticas e políticas governamentais.

E, para instigar os alunos e os professores a discutirem o campo brasileiro, alguns dados estatísticos são essenciais. O pesquisador Veiga (2003) mostra que 57% da população brasileira faz parte da rede urbana brasileira, sendo 34% em 12 aglomerações metropolitanas (a exemplo de Rio de Janeiro, São Paulo), 13% em 37 aglomerações não-metropolitanas (são as grandes cidades, mas que ainda não se juntaram com aquelas que se localizam ao seu entorno) e 10% em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações (cidades de porte médio). (p. 56).

O autor afirma que esses 57% da população vivem em 455 municípios. As sedes dos outros 4.485 municípios do país teriam características rurais e nelas vivem 30% da população brasileira. Portanto, para o autor, o Brasil é menos urbano do que se imagina. “Qualquer pessoa que conheça um município de pequeno ou médio porte localizado fora de aglomerações poderá confirmar que sua economia é essencialmente alicerçada na utilização direta de recursos naturais” (VEIGA, 2003, p. 56).

Os dados alertam para uma análise crítica, frente às teses anunciadas algumas décadas atrás que apontavam o campo fadado ao êxodo. Neste sentido, cabe destacar a avaliação feita por Duarte (2003), que expressa a análise dos Movimentos Sociais do Campo:

Vivemos um longo período de hegemonia das teses que afirmavam a extinção do campo enquanto espaço social significativo ao desenvolvimento da sociedade, condição que não deixava muitas possibilidades para pensar esta realidade. Quebrando a linearidade e o absolutismo destes enfoques, no linear do século, dois indicadores do IBGE (censo 1998) restabelecem perspectivas distintas das tidas como seguras. O primeiro deles aponta para o fato de que o crescimento da população das cidades brasileiras é vegetativo, mostrando uma desaceleração significativa do êxodo campo/cidade pelo esgotamento do modelo de industrialização. O segundo indicador, mais surpreendente, é de que a população do campo teve crescimento relativo, permitindo projeções inversas às tradicionais para as próximas décadas, crescimento esse provocado pelo retorno em busca de trabalho e sossego, mas, principalmente, pelas lutas da Reforma Agrária. Assim, o censo mostra que o campo está com 35,5 milhões de pessoas, quando aquelas projeções dos anos 80 afirmavam que estaríamos com aproximadamente 12 milhões. (2003, p.24).

Diante dessa realidade, os povos do campo vêm lutando pela efetivação da educação nas suas localidades e por um processo de formação humana emancipatória, em que a educação é muito maior do que a prática escolar.

Assim, finalizo este artigo que tem um teor descritivo e cujo propósito é instigar a interrogação por parte dos leitores. Afinal, espera-se que os educadores possam fazer a

diferença na sociedade. E, a maior diferença está na atitude de interrogação, organização, proposição e construção de experiências coletivas.

Referências

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v. 1. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 35-54.

BEZERRA, M. C. dos S. Escolas étnicas rurais de origem germânica no estado de São Paulo. In: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 159-186.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 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 do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 23 fev. 2011.

CALDART, R. S.. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUARTE, V. P. **Escolas públicas do campo: problemática e perspectiva: uma estudo a partir do Projeto Vida na Roça**. Francisco Beltrão, 2003.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/ta bela13_1.shtm&uf=41>. Acesso em: 1 fev. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Contagem da População 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. I **Censo Nacional da Reforma Agrária**. Brasília, DF: MEPF, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, Ir.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo**. Volume 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. p. 7-12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer nº 36**. Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, 2001. 26f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

SILVA, L. H. da. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. DALBEN, A. et al. (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 425-439. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 105, dez. 2008.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SOUZA, M. A. (Org.). **Práticas educativas do/ no campo**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.