

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 40, (Jan/Dez) de 2024
ISSN: 2178-7476



OS PRECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA APRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE A TERRA, O CAPITAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dhiandra Leicy Raiher

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE- FB), professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná (SEED-PR), Santa Izabel do Oeste, Paraná, Brasil.

Email: raiher_2012@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7197-9625>

Carlos Antônio Bonamigo

Doutor em Educação pela UFRGS. Professor Adjunto da Unioeste de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão, Paraná, Brasil.

Email: carlos.bonamigo@unioeste.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4489-2317>

RESUMO: O presente artigo é parte integrante da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento intitulada: A construção histórica da Educação do Campo no município de Santa Izabel do Oeste: 1998 -2024, do programa de Pós-graduação em Educação – Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Apresentamos por meio de pesquisa bibliográfica, aspectos históricos gerais sobre a questão agrária no Brasil e a educação dos povos do campo, identificando os elementos fundamentais da relação capital, campo e educação. O texto aborda de maneira sintética as referências históricas da Educação do Campo diante da relação de produção e da ocupação agrária do país, apresentando como esta modalidade de Educação consolida-se como pauta de luta dos movimentos sociais populares e se transforma em resistência frente às relações sociais determinantes no Brasil, permitindo que a Educação do Campo seja resistência frente a esta realidade.

PALAVRAS-CHAVE: História do Brasil. Educação Rural. Terra. Trabalho e Educação.

Abstract: This article is an integral part of the Master's research in development entitled: The historical construction of Field Education in the city of Santa Izabel do Oeste: 1998-2024, from the Program of Post-Graduation in Education, Master's degree, Unioeste, Francisco Beltrão campus. We present, through bibliographical research, general historical aspects of the agrarian issue in Brazil and the education of field folk, identifying the fundamental elements of the relationship between capital, field and education. The text addresses in a synthetic manner the historical references of Field Education in relation to the country's production relationship and agrarian occupation. Presenting how this Education modality is consolidated as a struggle agenda for popular social movements and is transformed into resistance against the determining social relations in Brazil, allowing Field Education to be resistance against this reality.

KEYWORDS: History of Brazil. Field Education. Land. Work and Education.

Introdução

O presente artigo busca apresentar os precedentes da Educação do Campo no Brasil. Abordando em quais dimensões o domínio da terra impactou na organização da educação dos povos do campo. Historicamente, os povos do campo foram negligenciados em seus modos de vida, sua cultura e seus saberes tradicionais, sendo constantemente pressionados a se enquadrar subalternamente às relações sociais de produção dominantes. Em relação à educação, tampouco fizeram parte das políticas públicas em geral ou de qualquer política específica que levasse em conta duas características sociais, culturais e produtivas.

Entretanto, a organização dos povos, das lutas sociais e da resistência com a qual enfrentaram e ainda enfrentam esses ataques, tem como resultado a organização dos movimentos sociais que passam a reverberar essas demandas, transformando-as em políticas públicas que buscam assegurar acesso à educação de qualidade a toda diversidade de povos dos campos, das águas e das florestas.

Dessa maneira, buscamos apresentar neste texto alguns elementos fundamentais da constituição da Educação do Campo no Brasil até o ano de 1997, data em que se realizou o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-, marco importante para a Educação do Campo em nível nacional. O direito à terra, sua ocupação e seu uso, tornam-se essenciais para a construção da Educação do Campo.

A construção de uma rede de educação pública no Brasil foi, e ainda é, um desafio para os governos e para a sociedade. Ao longo da história, a criação de um sistema nacional de educação estabeleceu-se de maneira desigual, atingindo alguns grupos com maior relevância e atenção em detrimento de outros, aprofundando assim as desigualdades sociais já existentes e dificultando a superação dessas disparidades sociais e econômicas. Nesse contexto, a educação dos povos do campo foi historicamente negligenciada pelos governos federais, estaduais e municipais e quando havia poucas iniciativas de superar esta realidade, estavam submetidas a ordem do sistema econômico vigente de cada período histórico (Wessling, 2023).

Uma das possíveis explicações para esta constatação pode ser elaborada a partir da herança colonial brasileira. De acordo com Bosi (1992) o Brasil desenvolveu uma economia pautada no latifúndio e na monocultura, cuja fonte de mão de obra para sustentar este sistema eram as relações sociais escravistas. Destaque-se que este modo de produção dispensou a preocupação com a instrução dos povos trabalhadores do campo, inclusive, o acesso ao conhecimento para estas populações era visto com cautela, tamanho o impacto que isto poderia causar e mesmo prejudicar a ordem estabelecida.

Alguns traços marcantes no Brasil até a Proclamação da República

Fazendo uma breve retomada da trajetória da educação no Brasil desde o período da chegada dos portugueses, em 1500, até a Proclamação da República 1889, podemos dizer que não houve um projeto de educação nacional voltado a minimizar as desigualdades sociais, pelo contrário, todas as iniciativas envolvendo a educação, favoreciam um determinado grupo em detrimento de outro.

Vejam: o ano de 1500, considerado a data oficial da chegada dos portugueses na América até o ano de 1549 com a vinda dos jesuítas para a América, não há registros de projetos de educação para a população da colônia. Isso pode ser explicado por vários motivos como o baixo número de habitantes ibéricos nos primeiros anos de colonização. As atividades econômicas aqui desenvolvidas centravam-se na exploração da madeira do litoral o que dispensava um alto grau de instrução dos trabalhadores e o uso de mão de obra escravizada indígena, o que não exigia uma educação formal para os membros daquela sociedade (Ribeiro, 1992; Bosi, 1992).

A partir de 1549, a vinda dos clérigos jesuítas para a Colônia rompe a inexistência da educação formal dos primeiros cinquenta anos de colonização. Oriunda de um contexto social e religioso europeu, a chegada dos jesuítas no Brasil vincula-se aos interesses da Igreja Católica Apostólica Romana em manter e expandir seus domínios para além da Europa. A sua atuação junto aos nativos mostrou-se fundamental para o cumprimento desse objetivo. Contudo, pode-se dizer que mesmo existindo o vínculo fundamental com a catequização dos povos indígenas, a educação jesuíta apresentou características diferentes nas cidades e no interior do país. Enquanto na primeira, estava voltada para a construção de Colégios religiosos e a formação de uma certa elite, no interior vinculava-se a catequização dos nativos e na transmissão dos valores de sociedades europeias em detrimento da cultura dos povos nativos que ali existiam (Almeida, 2014).

Os primeiros indícios do surgimento de uma mudança social ocorreram por volta dos séculos XVII e XVIII, com a Revolução Industrial e a ascensão de uma sociedade pautada na consolidação do capitalismo. No Brasil e no mundo, surgem novas demandas pertinentes à educação e à inserção dos trabalhadores no universo da “cultura letrada”. Petitat (1994) escreve que a escola é uma invenção da modernidade, uma demanda de instrução desta época. Já Cambi (1999) afirma que as teorias pedagógicas passam a despertar o interesse das ideologias emergentes e das ciências e, por sua vez, Goodson (1995) aponta para a ideia de escola de “massas”, a ampliação do ensino frente a uma nova demanda produtiva.

Nesse processo, em que a instrução escolar ganhava espaços nos debates governamentais, o Brasil enfrentava mudanças políticas com a chegada da Família Real no ano de 1808 e as transformações decorrentes de implementar a sede do governo português em terras tropicais. Para Sodré (1973), a nova estrutura necessária à manutenção da Corte no Brasil resultou em um período de significativo desenvolvimento. Contudo, a classe dominante ficava com os lucros das exportações,

incentivada ainda mais pelo aparelhamento do Estado e pela expansão do território para o interior.

Distante das iniciativas de urbanização e industrialização do país, a expansão bandeirante, seguida de tantos outros movimentos de ocupação territorial, foi feita por meio da violência e usurpação de terras. E deste vínculo de exploração da terra no modelo monocultor e latifundiário, nasceu a elite agrária brasileira e ganhou força a medida em que foi se configurando em uma classe detentora do acúmulo da riqueza calcada no uso indiscriminado do solo e na mão de obra escravizada, outra fonte de significativos lucros (Sodré, 1973).

No processo de Independência do Brasil, em 1822, a ruptura política que ocorreu teve diferentes níveis de impacto internamente e externamente. Internamente, pode-se dizer que não promoveu alterações sociais, mantendo a sociedade organizada da mesma forma que antes da independência; externamente, a ruptura com Portugal colocou o Brasil como nação soberana no contexto mundial. A relativa harmonia com que esse processo ocorreu não anula os desdobramentos desse acontecimento para o cenário nacional (Castanha, 2008).

Esta breve contextualização sobre os acontecimentos mais gerais referentes ao Brasil até início do século XIX, nos conduz à questão: diante das permanências e rupturas históricas do período, quais foram seus desdobramentos para a educação escolar?

Uma possível resposta pode ser encontrada na primeira Constituição do Brasil, de 1824, em que se lê:

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Embora estivesse assegurada pela Constituição, a educação no Brasil levaria ainda, muitos anos para ser de fato colocada em prática. Para Ribeiro (1992), a ausência de um plano nacional de educação e a resistência a mudanças internas comporiam o obstáculo fundamental para a implementação de um planejamento escolar eficiente.

Se na Europa havia uma preocupação em difundir a educação escolar enquanto meio de instrumentalização da classe trabalhadora para se adequar as novas exigências de produção, no Brasil, tais debates não faziam parte da agenda administrativa do Imperador. O modelo econômico desenvolvido agrário e escravista, estabelecia uma diferenciação de classes inerente a ele. Logo, quaisquer que fossem as iniciativas educacionais, estariam limitadas aos filhos dos homens livres (Ribeiro, 1992).

Os escassos esforços para a implementação dos preceitos estabelecidos na Constituição de 1824, encontraram no Ato Adicional de 1834 uma mudança significativa nos rumos da política de governo do Império. De acordo com Castanha (2008, p.38) “[...] o Ato Adicional de 1834 suprimiu o Conselho de Estado e criou as Assembleias Legislativas provinciais, delegando poderes as províncias

e às câmaras municipais para legislar e organizar vários setores da administração pública, entre elas a instrução primária e secundária.”

Em resumo, aplicação do Ato Adicional de 1834 provocou a descentralização política no Império, uma vez que já a esta data o trono imperial encontrava-se em uma fase de transição entre o primeiro e o segundo reinado e no campo político se enfrentavam os interesses de liberais e conservadores. Assim, o Ato concedeu às províncias autonomia em relação ao poder central, o que, segundo Castanha (2008), resultou em uma série de revoltas provinciais de norte a sul do Brasil, motivadas por esses conflitos de interesses.

No que se refere à educação, a delegação de maior poder para as províncias resultou no agravamento das desigualdades. De acordo com Ribeiro:

Mesmo as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima (Ribeiro, 1992, p. 47).

Se a instrução primária era insuficiente, a secundária também apresentava suas carências. Restringia-se a aulas avulsas, sem uma sistematização, ou plano de ensino e ficavam restritas às instruções dos meninos que não tinham condições financeiras para acessar um curso superior de imediato e, ainda assim, ansiavam por uma certa instrução para além das letras iniciais (Ribeiro, 1992).

A autora atribui a falta de interesse do governo central e, mesmo dos governos provinciais, para a implantação de um regime democrático de escolas, ao modelo econômico adotado pelo país naquele contexto, que embora estivesse em fase de transição do rural/exportador para o industrial/urbano, ainda se apresentava assentado sobre uma sociedade escravista e pobre. A diferenciação das classes sociais não se pautava pelos níveis de ensino atingidos pela população, mas, entre aqueles que eram escolarizados ou não (Ribeiro, 1992).

A partir da segunda metade do século XIX no Brasil, há no campo econômico significativas mudanças que refletem também a organização política. De acordo com Sodré (1973) o declínio do modelo agroexportador de açúcar, somado ao comércio de outros produtos, inclusive o café, faz com que surjam dessa nova conjuntura, novas classes sociais que o autor assim define: “no esquema, deficiente como todos os esquemas, entende-se como classe senhorial a que vive do trabalho alheio; como classe média, a que não vive do trabalho alheio; como classe trabalhadora, a que vive do próprio trabalho” (Sodré, 1973, p. 269).

O panorama que buscamos apresentar até aqui, evidencia-se o fato de que no Brasil, a educação nunca foi tratada como prioridade e as ações educativas existentes no período colonial e no período imperial contribuíram para aprofundar ainda mais as desigualdades sociais e econômicas

do país, reflexos de uma sociedade que esteve pautada na escravização e no monopólio da terra desde a sua fundação.

Até a Proclamação da República no ano de 1889, as iniciativas de educação para a população pobre, sejam elas rurais ou urbanas, ficaram limitadas às pequenas e isoladas propostas particulares, implementadas por alguns governos provinciais ou mesmo de fazendeiros. Havia, nessa proposta, a intencionalidade de deixar as populações marginalizadas como as mulheres, os negros e os indígenas desassistidos das instruções escolares, para que o país continuasse a se manter em acordo com a demanda internacional de produção exigida pelo capitalismo em ascensão (Coutinho, 2009).

Em 1889, tem-se a Proclamação da República. Este episódio político também evidenciou rearranjos sociais no Brasil. Se antes, fundamentava-se em senhores de terra e escravos, a urbanização fez surgir novas categorias populacionais e a sociedade passou a ser dividida, de modo resumido, em brancos ricos (coronéis), população urbana (industriais e operários) e população rural pobre (Ribeiro, 1992).

Estes últimos compunham a classe mais marginalizada socialmente compreendendo uma diversidade de povos muito grande entre camponeses, ex-escravizados, colonos pobres. Esse grupo numeroso e diverso foi considerado responsável, em muitos casos, pelo atraso e subdesenvolvimento do Brasil, os pequenos proprietários, posseiros, meeiros e pequenos produtores, travestiam o estereótipo do Jeca Tatu, tão disseminado na literatura da época (Xavier, 2010). Esse preconceito crescente com a população rural pode ser percebido com a implementação de poucas políticas de governo no campo educacional, deixando a cargo dos fazendeiros propiciarem ou não a instrução mínima a essas populações, quando o faziam.

Outro aspecto que cabe aqui destacar, refere-se aos conflitos no campo e a luta pela posse da terra. No que cabe à educação, as iniciativas de governo ou a ausência delas, evidenciavam a negligência intencional com estes povos. Paralelo a isso, houve os movimentos de luta pela terra e a manutenção dos modos de vida e permanência dos saberes do campo, promovidos pelos sujeitos do campo, em meio a uma sociedade que capitalizou o uso da terra e o que nela era produzido, a luta pela posse da terra e a continuidade de suas práticas e saberes tradicionais compunham um importante elemento de resistência dos povos do campo contra as ações predatórias disseminadas pelo capitalismo (Lima, 2022).

Para Wessling (2023), a partir da Primeira República, os povos do campo ingressaram em um novo contexto social configurando a existência de uma nova classe. Os povos do campo reuniam todos aqueles que vinham sendo subalternizados ao longo da história pela classe dominante: os escravizados libertos após 1888, os novos imigrantes oriundos da Europa incentivados por políticas de migração feitas pelo governo federal, os pequenos proprietários livres, os posseiros, os pescadores, enfim, um diverso número de sujeitos que não se enquadravam na tradicional definição da elite agrária brasileira. Toda essa diversidade possuía elementos em comum: prevalecia o uso da terra que

destoava da hegemonia capitalista. Estes povos possuíam uma relação singular com a produção na/na terra, dispondo de alguns meios de produção com maior ou menor tecnologia e de suas próprias relações de comércio de produtos.

Aos povos do campo na Primeira República, embora desempenhassem um papel crucial na economia daquele contexto, ficaram desprovidos do direito à educação. Quando havia iniciativas voltadas a este fim, ainda se apresentavam de maneira deficitária com o emprego de professores leigos ou religiosos que tinham a função específica de ensinar os conhecimentos elementares aos trabalhadores e que não chegavam a toda a população de maneira uniforme (Leite, 1999; Teixeira, 1997; Bussolaro, 2023).

Da negação completa ao “Ruralismo Pedagógico”

Essa realidade persistiu até por volta dos anos de 1920, quando os índices de analfabetismo no país atingiam a cerca de 80% da população. Este fato levou a movimentação dos governos para superar esta realidade por meio de iniciativas educacionais que receberam o nome de “Ruralismo Pedagógico”¹. As práticas educacionais promovidas pelo Ruralismo Pedagógico desconsideravam as experiências e mesmo a participação dos sujeitos do campo, para os quais elas se destinavam, sendo um processo pensado sem a participação de seus protagonistas (Leske, 2014; Leite, 1999; Wessling, 2023; Lima, 2022).

Entre os anos de 1920 e 1940, o modelo escolar empregado pelo Ruralismo Pedagógico marginalizou os sujeitos do campo. Embora fosse um modelo pensado para estes povos, desconsiderava seus saberes, práticas e tempos, transferindo o modelo urbano de escola para as áreas rurais do país. Outro aspecto que chama a atenção é a visão utilitarista transferida para a Educação Rural dentro daquela perspectiva. Para seus idealizadores, a instrução mínima aos trabalhadores do campo, permitiria a sua permanência no campo. Na prática, consistia na ideia de se estabelecer um currículo para as escolas localizadas nas áreas rurais que atrelasse os temas ensinados ao cotidiano prático do trabalhador. Acreditava-se que, desta maneira, a formação garantiria a permanência dos trabalhadores no campo, dado o alto índice de migrantes que partiam para os centros urbanos (Bezerra Neto, 2016).

Outro aspecto relevante que Bezerra Neto (2016) se refere é quanto à questão econômica que permeou a implementação do Ruralismo Pedagógico. De acordo com ele, na visão dos pedagogos ruralistas, a questão econômica estruturante do país não se vinculava com as condições de permanência dos trabalhadores, que consideravam o campo, como habitat natural destes povos, sem compreender a condição agrária e a expropriação dos pequenos proprietários como consequência

¹ Para conhecer mais sobre o período da Educação denominado de Ruralismo Pedagógico, recomendamos a obra de Luiz Bezerra Neto (2016) Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo. Na obra, o autor perpassa por toda a trajetória histórica da implantação do ruralismo pedagógico, suas justificativas de implementação sob a ótica do capital e o interesse nas autoridades para que o movimento resultasse na fixação do homem [ser humano] do campo na tentativa de conter o êxodo rural e incentivar a Modernização no campo.

do estágio do capitalismo sobre o campo naquele momento. Nesse período, as escolas técnicas tinham por princípio a transmissão de saberes úteis as populações do campo, sem considerar, no entanto, a ambiguidade entre aquilo que se ensinava com a realidade dos povos do campo daquele contexto (Lima, 2022).

O movimento do Ruralismo Pedagógico apresentava uma visão salvacionista sobre a educação, ao compreendê-la como forma de sintetizar todas as aspirações dos povos do campo, sendo sinônimo de melhoria de vida. Bastaria melhorar a educação para os trabalhadores do campo que a consequência direta seria a permanência das famílias na terra. Para tanto, apostavam em “[...] uma escola que servisse de elo entre as aspirações de melhoria do trabalhador rural e suas necessidades de permanência no seu local de moradia, buscando viabilizar algumas melhorias, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de novas técnicas de produção, que aumentassem a lucratividade e a rentabilidade do seu trabalho” (Bezerra Neto, 2016, p. 46).

A autora Eduarda Nicola (2018) amplia esse debate e apresenta mais um argumento para justificar o Ruralismo Pedagógico. Para ela,

[...] este movimento educacional foi uma tentativa de responder às questões sociais relacionadas as políticas demográficas, provocadas pelas migrações campo-cidade e o consequente inchaço dos centros urbanos e sua incapacidade de absorção da força de trabalho disponível para o mercado de trabalho nas cidades. Durante este período, o fracasso da Educação Rural era comprovado pela grande taxa de analfabetos presentes no meio rural (Nicola, 2018, p. 24).

Tem-se, portanto, neste cenário mais um elemento que compreende a Educação Rural e seu princípio utilitarista, desta vez, voltado para sanar ou, minimizar a crescente expropriação camponesa que produzia uma série de problemas nos centros urbanos, despreparados para receber muitos migrantes analfabetos e que não se enquadravam no perfil dos trabalhadores demandados pela indústria.

No entanto, a política educacional pretendida pelo Ruralismo e as escolas implantadas por ele, teve efeito contrário. O desenraizamento das práticas escolares com a cultura e as identidades dos camponeses resultou no aprofundamento das desigualdades já existentes e contribuíram para a expansão da ação do capital sobre o campo pela disseminação do modelo escolar urbano, do incentivo ao consumo de bens industrializados, sobretudo, alimentos, e do uso de agrotóxicos nas lavouras (Wessling, 2023).

Em contrapartida, a mesma autora aponta para um legado também positivo apesar das características já citadas, pois contribuiu para ampliar a alfabetização dos trabalhadores, que aptos para fazerem uma nova leitura de mundo, passaram a resistir ao avanço capitalista e exigir seus direitos, sobretudo o de ter uma escola próxima a sua localidade (Wessling, 2023).

De forma sintética, este modelo de organização escolar rural não considerava as

especificidades do campo, seu tempo de trabalho ou suas práticas produtivas, não apresentava um calendário escolar que respeitasse os tempos da vida do campo como o plantio e a colheita, além disso, reforçava o estereótipo de atraso e pobreza, já difundido na sociedade brasileira, ao privilegiar modelos de educação urbana e padrões de vida industrializados, gerando uma dualidade entre o campo enquanto sinônimo de atraso e do urbano como reflexo do desenvolvimento econômico e industrial. Estes elementos podem ser evidenciados pela ausência de políticas públicas que valorizassem os professores das escolas rurais, ausência de assistência financeira por parte dos órgãos competentes dos Estados e da União e mesmo nos elementos mais evidentes das escolas, como o mobiliário, frequentemente composto por bens rejeitados das escolas urbanas ou em péssimas condições de uso (Barros; Lima, 2013; Wessling, 2023).

Este cenário permaneceu em evidência no Brasil até a década de 1950 quando ocorreu um intenso processo de incentivo à industrialização promovido pelo governo de Juscelino Kubitschek (JK). Cabe a ressalva que este processo teve início anos antes e segue após o governo de JK, mas que a data aqui estipulada é comumente conhecida pela historiografia como um marco importante para a indústria nacional (Bezerra Neto, 2016)

É importante pontuar também neste período histórico as relações exteriores do Brasil no campo econômico: há a ampliação das relações do país com os Estados Unidos sob alegação de que esta seria a melhor maneira de colocar o Brasil no círculo de desenvolvimento econômico mundial a partir da industrialização. Mais uma vez, os arranjos políticos e econômicos afetaram a educação no país que passou a receber uma forte influência das intenções estadunidenses para a economia brasileira e a cumprir a agenda neoliberal que já despontava no horizonte econômico (Leite, 1999).²

A década de 1950 em diante: mudanças para continuar e aprofundar o domínio à emergência dos movimentos sociais populares do campo

Dessa forma, a partir de 1950, instala-se no Brasil o Programa de Extensão Rural que compreendia os trabalhadores do campo brasileiro como seres empobrecidos e desprovidos de quaisquer saberes. Dessa forma, caberia ao Programa incentivar o resgate dos saberes herdados do período colonial, por meio da educação informal pela organização comunitária, cuja finalidade era transmitir e reforçar os discursos dominantes do campo: o desenvolvimento rural (Leite, 1999).

Para Mazur (2016), o processo de desenvolvimento rural estava alinhado à ideologia do desenvolvimento urbano. Um país não seria desenvolvido, ou de primeiro mundo, se a sua área rural ainda apresentasse estratégias de cultivo e práticas de manejo de solo com pouca ou nenhuma tecnologia. O desenvolvimento econômico de um país consistia essencialmente em desenvolver a indústria e à modernização da agricultura.

² O autor Sergio Celani Leite (1999) apresenta no livro *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*, a trajetória histórica da Educação Rural no Brasil frente ao alinhamento político do país com o capital estrangeiro, sobretudo proveniente dos Estados Unidos da América. Importante leitura para ampliar a compreensão do contexto histórico vivenciado no Brasil no século XX e como isso influenciou nas políticas educacionais nacionais.

Este processo foi marcado pela chamada “Revolução Verde” que se constitui na verdade em uma modernização conservadora da agricultura no Brasil. Ou seja, modernizadora nas suas práticas de produção, conservadora nas relações de trabalho estabelecida, em que se aprofundavam as desigualdades sociais. Desigualdades sociais ainda existente desde o período colonial e que agora também era a via de acesso e transmissão ideológica do novo capitalismo em curso. Para esse sistema, os povos do campo constituíam-se em mão de obra a ser explorada, transformando a terra elemento primordial da sobrevivência em mais um elemento de comercialização, destinado a sanar um faminto mercado pautado no acúmulo e na expropriação dos trabalhadores (Ferraz, 2023).

Mazur (2016) assim define a associação entre a agricultura e do desenvolvimento econômico:

Difunde-se a ideia de que no campo apenas o modelo vinculado a essa agricultura é produtivo e viável e de que o campo que interessa à sociedade é o campo da produção, mas da produção identificada com este modelo. Assim, é desejável, e porque não dizer necessário que o campo esteja disponível para o atual agronegócio, que as terras estejam disponíveis para quem pode nela produzir nos moldes ditados por ele. Com este arranjo as desigualdades sociais e as injustiças sociais causadas ou intensificadas por esse modelo de agricultura capitalista, são camufladas, se oculta seu caráter excludentes no qual apenas alguns poucos, os mais privilegiados economicamente, enquanto a maioria da população camponesa é explorada e expropriada (Mazur, 2016, p. 46).

De acordo com Leite (1999), o período de 1945 a 1960 no Brasil não apresentou mudança significativa nas políticas de educação voltadas aos povos do campo. Freitas, por sua vez, afirma:

Não podemos negar que os problemas ocorridos na zona rural vêm ao encontro das políticas capitalistas, tidas por muitos como o desenvolvimento do campo, a transformação e a modificação do modo de vida de vários camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas entre tantos outros. O homem que vivia nestas localidades passou a ser visto como atrasado em virtude do seu modo de vida rudimentar. Enquanto esses trabalhadores moram e compartilham suas habilidades, muitas vezes passadas de pai para filho, o mercado agressivo de uma política de exportação e o crescimento do agronegócio, com investimentos pesados da indústria tecnológica, e com patrocínio do próprio Estado — que favoreceu os latifundiários -, aos poucos foi destituindo os velhos costumes e implantando uma nova imagem do homem no campo, que deveria ser adepto das tecnologias, ter menor ligação com a terra e mais aproximação com a máquina (Freitas, 2023, p. 38).

A ausência de uma efetiva política de Estado que resolvesse os problemas educacionais dos povos do campo somado a projetos educacionais organizados por instituições alheias à realidade do campo brasileiro e carregados de ideologias capitalistas, levou as famílias a se mobilizarem em organizações próprias para a criação de escolas e assim possibilitarem educação para seus filhos (Leite, 1999).

Estas iniciativas contaram com apoio da igreja e de Movimentos Sociais que tinham a educação popular em pauta. Porém com o Golpe Civil-Militar de 1964 e a instalação de forte repressão às organizações populares, os movimentos foram suspensos, perseguidos e fechados. Educadores foram exilados e a maior característica do período foi a centralização das decisões sobre a educação. Durante o período ditatorial, evidenciou-se o viés doutrinário que se esperava da educação, o de

propagandear e efetivar o ideário político-militar proposto pelo regime pautado sobretudo no controle das massas e dos movimentos de trabalhadores. Nesse contexto, a educação dos povos do campo não obteve relevância e mesmo foi destituída de sua historicidade e de identidade (Silva Jr.; Leite, 2017).

Paralelo a negligência da União para com a Educação dos povos do campo, aprofundavam-se as raízes do capitalismo nas áreas rurais. O agronegócio ganhava espaço seja por meio do discurso, seja por meio da prática. No discurso argumenta-se em torno da predestinação do país na produção de produtos agrícolas para alavancar a economia de exportação e a prática se manifestava por meio de uma enxurrada de implementos agrícolas que estavam disponíveis apenas para os grandes proprietários devido aos elevados custos e do incentivo ao uso de agrotóxicos (Ferraz, 2023).

Para Mendonça (2010), houve ações dos EUA, por meio do financiamento de programas em diversas áreas de influência, sobretudo a agricultura e a educação. Essa combinação resultou em práticas educativas e agrícolas que subsidiaram a entrada do neoliberalismo no país, pautada sobretudo em dois argumentos fundamentais: um aparato estatal que “comprou” a ideia de economia subdesenvolvida proferida pelos Estados Unidos e passou a fazer das políticas econômicas, políticas de Estado e efetivou políticas de educação descoladas da realidade dos trabalhadores rurais pobres, grupo onde repousava o discurso de serem responsáveis pelo pouco desenvolvimento do país, devido a sua falta de instrução. Ela ainda aponta que a união destes dois argumentos como responsáveis pela aceitação dessas políticas no país em uma realidade em que as iniciativas de organizações camponesas ainda eram bastante insipientes.

Instituiu-se neste contexto a força hegemônica do capitalismo no campo do Brasil, aprofundando as desigualdades sociais já bastante evidentes. Os grandes latifundiários com acesso aos financiamentos agrícolas, produziam mais ao introduzir nas lavouras implementos agrícolas que otimizavam o tempo de plantio e colheita, além de um infindável número de agrotóxicos utilizados no combate de pragas, que outrora comprometeriam a produtividade e por fim, tinham garantido o mercado para escoar sua produção por meio de acordos internacionais de exportação (Ferraz, 2023).

Já os camponeses viam-se limitados às condições de mão de obra da própria família e em grande parte com recursos financeiros próprios, estes, quando existiam, eram bastante escassos. As condições de produção impostas pela “Revolução Verde”, dificultava a sobrevivência dos povos do campo e de seus sistemas tradicionais de cultivo. As lavouras comumente de subsistência para a família e o consumo dos animais da propriedade, passaram a estar subordinadas aos determinantes de grandes produtores no fornecimento de sementes, na quantidade de áreas plantadas e mesmo na cultivar a ser produzida (Ferraz, 2023).

Em meio as condições adversas impostas pela Ditadura Militar, os Movimentos Sociais Populares (MSP) se tornaram o canal de vasão para que os grupos mais prejudicados fossem ouvidos. Já no final da década de 1980 e a eminência do fim do regime, os MSP ganharam destaque ao apresentar propostas de significativas mudanças para os grupos até então negligenciados. Em meio

a outros movimentos, teve especial contribuição para a Educação do Campo os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com firme atuação em defesa de uma educação emancipadora, de acordo com as necessidades das populações do campo, contraposto ao alinhamento ideológico com o capital.

De acordo com Caldart (2020) há duas dimensões da luta pela posse da terra, elemento fundamental dos MSPdoC sendo pauta primordial dos movimentos sociais do campo: a Reforma Agrária e a Educação do Campo. Estas duas dimensões em consonância concretizam o objetivo de emancipação dos povos do campo para além do capitalismo consolidado em sua fase atual no campo denominado de agronegócio.

Caio Prado Jr. (1979)³ já alertava em seus textos da década de 1970 sobre a condição dos trabalhadores do campo no Brasil e fazia uma distinção entre eles, afirmando que não se compunha de uma classe homogênea e sim composta por uma diversidade de grupos: os pequenos proprietários, os sem terras e os latifundiários. Estes últimos, estão alinhados a ordem capitalista no campo, dessa forma não concordam ou praticam com qualquer política de Reforma Agrária que busque se desenvolver no país.

Diante deste cenário, o movimento que faz o enfrentamento ao avanço capitalista é o movimento organizado pelos povos do campo que propõe junto da Reforma Agrária a construção de uma educação significativa e emancipadora para seus filhos e filhas. Caldart (2020) coloca que o reencontro entre o trabalhador e a terra é o reencontro de sua própria humanidade. Pois para os povos do campo, a terra é mais que um bem comercializável, ela concretiza a luta pela vida de todos e a preservação dos costumes, da biodiversidade e das águas. Segundo a autora, “[...] a luta pela terra é hoje luta pela reapropriação social dos bens naturais, e não apenas os estritamente usados como meios de produção” (Caldart, 2020, p. 03).

Assim, na década de 1990, o movimento da Educação do Campo ganhou força. A partir da organização dos movimentos sociais em especial do MST, ocorreu a organização de universidades e profissionais da educação em torno do debate sobre o modelo educacional a ser implementado nos assentamentos. Apesar de sua inquestionável relevância para o tema atualmente, a Educação do Campo compreende uma diversidade muito maior de sujeitos que se relacionam com ela de alguma forma, abrangendo muitos povos e identidades. Para Munarim (2008, p. 02) “[...] trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.” É desta diversidade de realidades que emergem as demandas do campo que o autor defende a ideia de um movimento nacional de Educação do Campo, com amparo legal e efetivação através de políticas públicas para cumprir uma agenda elaborada pelos povos do campo a partir de suas especificidades regionais e locais.

³ Para ampliar as leituras sobre a História do Brasil e sua relação com a questão agrária sugerimos as obras de Caio Prado Jr. (1979) A questão agrária no Brasil e de Alfredo Bosi (1992) A dialética da Colonização.

Conclusão

Nos escritos deste texto, buscamos explicar de maneira sucinta, a relação histórica existente entre o modelo de exploração da terra e os povos que nela habitam. Desde o período colonial, a ocupação da terra e sua apropriação deu-se em favor dos mais abastados, em detrimentos daqueles que faziam uso do solo e da natureza para prover a sua sobrevivência.

Inicialmente, com os povos nativos, depois com os escravizados e, posteriormente, com os trabalhadores livres, a posse da terra mostrou-se uma questão que incorporava a necessidade de expansão do capitalismo e a destruição que lhe é natural em prol da acumulação, negligenciando a diversidade dos povos e práticas, da riqueza da biodiversidade e dos limites que a natureza e a própria existência humana poderiam suportar.

Esse domínio ocorreu de forma violenta, não apenas no sentido físico, mas também por meio da usurpação do caráter formador que o trabalho detém ao promover a expropriação dos trabalhadores e substituir seus conhecimentos historicamente construídos, por saberes esvaziados de práticas educativas, transmissoras de ideologias alienantes, colocando a educação como instrumento de promoção do capital e de seus princípios individualistas. A superação deste cenário, para os povos do campo perpassa necessariamente pela retomada do acesso à terra e ao que nela se produz, na diversidade de cultivos e na autonomia sobre sua produção. A questão agrária se perpetua como uma ferramenta de divisão social que fortalece as desigualdades.

Dessa maneira, os processos formativos da Educação do Campo fundamentam-se na historicidade dos povos do campo, de suas práticas, saberes e identidades, constituindo-se em um grande desafio, porém uma possibilidade, de superação desta realidade através da organização coletiva da escola seja entre alunos, profissionais e comunidade, exigindo a implementação de políticas públicas que reconheçam a importância cultural, econômica e histórica da Educação do Campo, no horizonte mais amplas dimensões.

Referências

ALMEIDA, Wilsson Ricardo Antoniassi de. *A educação jesuítica no brasil e o seu legado para a educação da atualidade*. Revista GRIFOS, nº 36/37 - 2014.p. 117-126.

BARROS, Josemir Almeida; LIMA Sandra Cristina Fagundes de. *História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 -1911)*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, nº 50 (especial), p. 251-263, mai. 2013.

BRASIL. *Constituição (1824) Lex*: Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.html. Acesso em: 30 jun. 2023.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BUSSOLARO, Silvia Christina Copatti. *Formação Continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do Campo em Itapejara D'Oeste – PR – 2017 -2022*. Dissertação de Mestrado. Francisco Beltrão. 2023, p. 359.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CALDART, Roseli Salete. *Reforma Agrária Popular e Educação*, Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária – JURA, UESB/UESC BA, 15 de Julho de 2020.

CASTANHA, André Paulo. *O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* São Carlo: UFScar, 2008

COUTINHO, Adelaide Ferreira. *Do direito à Educação do Campo: a luta continua!* Aurora, São Paulo, ano 3, n.5. p. 40-48, dez.2009.

FERRAZ, Carlos Alberto Leitão. *A modernização conservadora da agricultura nos Cerrados do Oeste da Bahia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

FREITAS, Wansley Ferreira de. *O fechamento da escola do campo em Aporé/GO sob a hegemonia neoliberal no campo*. 2023. Tese (doutorado) – Programa de Pós -Graduação em Educação; Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Neusa Aparecida de. *Entre a Escola Rural e a Escola do Campo: a prática social e as práticas pedagógicas de escolas públicas do campo - Sudoeste do Paraná – 2016-2020*. 188f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

MAZUR, Ivania Piva. *O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D' Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação; Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *Extensão Rural e a hegemonia norte-americana no Brasil*. Revista de História - Unisinos, p. 188-196. Ago.2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *A classe dominante agrária: natureza e comportamento – 1964-1990*. São Paulo: Expressão popular, 2006.

MUNARIM, Antônio. *Trajetória do movimento nacional da Educação do Campo no Brasil*. Revista do Centro de Educação, v. 33, nº1. Ago. 2017.

NETO, Luiz Bezerra. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NICOLA, Eduarda. *Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste –PR*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRADO Jr, Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo. Cortez, Autores Associado, 1992.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação Histórica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

TEIXEIRA, Anísio. *O problema brasileiro de educação*. In: TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 39-52.

XAVIER, Vanessa Balssanelo. *Os Brasis de Monteiro Lobato: de Jeca Tatu ao desencantamento*. Curitiba, 2010. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História junto ao Programa de Pós-Graduação em História, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da universidade Federal do Paraná.

WESSLING, Elizangela. *Permanências e mudanças da Educação Rural e da Educação do Campo no município de Salto do Lontra: 1998 a 2022*. 403 f. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Recebido em 30 de novembro de 2024

Aceito em 03 de dezembro de 2024

Publicado em 04 de dezembro de 2024