

CAMPONESES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

PEASANTS AND THE COUNTRYSIDE EDUCATION IN BRAZIL

Leonir Amantino Boff¹

Isaura Isabel Conte²

RESUMO: Este ensaio discute, a partir de estudos teóricos, a relação dos camponeses e camponesas com os processos de educação escolar no Brasil. É feita uma breve recorrência ao campesinato na história, bem como, algumas considerações a respeito da educação. Tratando-se da educação, compreende-se sua destinação às populações do campo como um duplo processo de dicotomização: a negação de uma escola plena no campo para ser afirmada na cidade; e, a imposição de um currículo escolar urbano às poucas escolas do meio rural, negando-lhes a possibilidade de um currículo próprio e contextualizado. A formulação do que se entende por educação do campo conforme foi estabelecido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é, ao mesmo tempo, resultado e processo de lutas originárias dos movimentos sociais do campo organizados, ainda em movimentação, e que apontam para a exigência de integração com outras políticas mais amplas, em defesa dos plenos direitos de seus povos.

PALAVRAS CHAVE: Campesinato; Camponeses/Camponesas; Educação; Educação do Campo

ABSTRACT: This essay argues since theoretical studies, the peasants in relation to their access on school education in Brazil. It will be done a brief recurrence on the peasants in history, as well as some considerations about education. For education is understood its destination to the population in the countryside as a dual dichotomization process: the denial of a complete school in the countryside to be affirmed in the city; and, the imposition of a urban scholar curriculum to the few schools in the countryside, denying so possibilities of a proper and contextualized curriculum. The formulation of what is understood for countryside

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na área de Filosofia, Campus de Sinop. leonirboff@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisadora CNPq. Professora do curso de Pedagogia Unemat, Campus de Cáceres. isauraconte@yahoo.com.br

education according to what was established in the Operational Guidelines for Basic Education in the Countryside Schools, is in the same time result and process of struggles originated in the social countryside organized movements, that is still moving, and it points to a requirement of integration with other wider politics in defense of the rights of the people.

KEYWORDS: peasants; education; countryside education.

Introdução

Por meio desse texto, discutiremos o campesinato, trazendo os camponeses e as camponesas nos modos como foram descritos na história ocidental ao longo dos tempos, em vista de situar os do contexto brasileiro. Com relação à educação do campo no Brasil, ela emerge enquanto conceito e paradigma educacional dos movimentos populares camponeses, de forma especial aqueles ligados à Via Campesina³ e à Contag⁴, tratando-se de algo recente, mais precisamente no ano de 1998⁵. A partir deste marco, é que desenvolveremos as reflexões no sentido de compreender a construção do que se entende por Educação do Campo na atualidade, perpassando a educação rural, destacando que as discussões são oriundas de estudos teóricos.

Cabe afirmar que o campesinato é um modo de vida e produção antagônico ao agronegócio, ou à modernização da agricultura capitalista, conforme

³ Ribeiro (2010) descreve a Via Campesina como um Movimento internacional, fundado na cidade de Mons na Bélgica no ano de 1993, congregando Organizações agrícolas, de mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. É um movimento autônomo, pluralista, formado por Organizações nacionais e regionais. No Brasil, o surgimento da Via Campesina se dá, de acordo com Conte, Martins e Daron (2009), por ocasião do primeiro Fórum Social Mundial, acontecido em 2001 em Porto Alegre/RS, considerando que já haviam relações estabelecidas e lutas conjuntas entre alguns Movimentos do campo. Via de regra, nos Estados em que se encontra articulada, aglutina as seguintes Organizações: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Pastoral da Juventude Rural (PJR); Federação dos estudantes de Agronomia (FEAB); Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF). Observamos que em cada Estado da Federação, há outras Organizações que se agregam à Via Campesina, contudo, todas articulam e protagonizam lutas camponesas e/ou quilombolas e indígenas. Além disso, de acordo com Organizaciones (2013), no ano de 2013, por ocasião da VI Assembleia Internacional da Via Campesina, ocorrida em Jacarta/Indonésia, no Brasil são agregadas à Via mais duas organizações: O Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) e a Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (CONAQ).

⁴ Confederação dos Trabalhadores na Agricultura.

⁵ A primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” foi realizada entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia (GO) e contou com apoio da UnB, CNBB, Unicef e Unesco (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

descrevem Carvalho e Costa (2012), embora alguns autores defendam que se trata de modos de produção complementares. No Brasil não se reconhece a presença histórica do campesinato pelo fato de associá-lo a formas europeias medievais, entretanto,

quanto mais se avança na pesquisa e no reconhecimento da organização política dos que objetivam a condição camponesa, mais se consolida a importância e a amplitude do número de agricultores, coletores extrativistas, ribeirinhos e tantos outros, nessa posição social ou que investem para essa conquista (CONSELHO EDITORIAL IN NEVES, 2009, p. 11).

No mesmo sentido Ploeg (2008, p. 33-34) afirma que “a ciência tem ocultado a forma como os camponeses atuam no mundo moderno”, e, por isso são relegados a lugares remotos, escondidos na periferia da história, sendo que por outro lado, a mesma ciência criou um modelo de empresário agrícola. De certa maneira, os camponeses desenvolvem-se na contramão do processo entendido no capitalismo como progresso, pois, há uma luta constante por autonomia, mantendo o quanto possível sua própria base de recursos. O autor também descreve que há “uma ‘mistura’ confusa e altamente diversificada de diferentes modos de fazer agricultura” e, talvez, por conta disso, tem havido dificuldade de percepção dessa categoria frente aos olhares que procuram a homogeneização.

Ao analisarmos ao longo da história o acesso à escolarização que tiveram ou têm os camponeses no Brasil, percebemos ainda na atualidade, lacunas grandiosas, pois, se, eles historicamente foram colocados à margem da sociedade no processo “civilizatório”, como se não existissem ou, fossem mais um resíduo destinado ao desaparecimento, logicamente a educação não seria prioridade nas agendas governamentais para essas populações, tampouco para que se desenvolvessem a partir de seu sistema de agricultura.

Em vista de compreender como foi sendo empreendida a educação, consideramos necessária uma breve historicização em termos mais abrangentes. Na Grécia clássica, por exemplo, salvo raras exceções, a educação filosófica era destinada aos homens adultos, cidadãos, em detrimento das mulheres, crianças, servos e escravos. Destinava-se esse tipo de educação ao preparo dos homens adultos para o exercício da cidadania e para a política, ou seja, a arte de bem governar a cidade e participar de suas decisões. Ao mesmo tempo, era negada às mulheres e crianças por serem consideradas “homens incompletos” e por destinar-lhes o espaço doméstico como seu lugar natural e, aos escravos

e servos eram-lhes destinadas as atividades físicas “menos excelentes”, sendo-lhes negada a educação filosófica por serem considerados, em suas naturezas, “desprovidos dessas potencialidades”.

Por isso, eram os nobres os detentores do poder e da formação, embora os camponeses sempre mantivessem uma independência espiritual e em certo sentido do que concebiam como direito (JAEGER, 1995). E na pretensão da validade universal dos conceitos filosóficos de Platão e Aristóteles, como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 31), “[...] refletiam com a mesma pureza das leis da física a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos”. Desse modo, fica evidente o fato de haver uma teoria filosófica bem estruturada, para sustentar ideologicamente a subjugação de uma parcela significativa da sociedade desde aí.

Na Idade Média europeia especialmente, no modo de produção Feudal, destinava-se aos nobres a educação das artes da guerra, da política, da ciência, da ritualística religiosa, ao passo que, aos servos de modo geral, e aos camponeses de modo especial, uma aprendizagem prática do ofício a ser desempenhado, caracterizando um ordenamento social fundamentalmente desigual. Tal desigualdade era justificada a partir de uma ordem natural de ocupação do lugar social e posição de ofício da pessoa, estrutura social fortemente questionada e atacada pelos movimentos camponeses ingleses e alemães a partir do século XVI (MANACORDA, 2012). Trata-se, portanto, da dicotomização a respeito do saber erudito e do saber prático popular, sendo esse último, considerado inferior, ou totalmente desconsiderado naquele contexto cultural, e o saber erudito não era acessado pelos meios populares.

Mesmo as Revoluções Burguesa e Industrial não se traduziram em uma superação das assimetrias, ao contrário, produziram um novo tipo: a dicotomia campo e cidade de forma acentuada. O ideário burguês, de certo modo, desenvolveu-se em oposição aos privilégios da nobreza aristocrática, associada à ruralidade. Desse modo, o próprio movimento revolucionário olhou para o campesinato, em muitos momentos, como um percalço a ser superado. No caso da Revolução Francesa, por exemplo, a relação com o campesinato ora era tensa, ora tratada como sendo de menos importância, conforme análise de Resende (2001, p. 1):

Os defensores mais qualificados desta tendência do capitalismo agrário na sociedade francesa foram os Fisiocratas. Quesnay, o seu chefe de fila e autor de trabalhos de economia política que ficaram célebres, fez a apologia desta via num artigo de divulgação publicado na Encyclopédie. Escreve ele: ‘Os camponeses

só caem na miséria e só abandonam a província quando são demasiado inquietados pelos vexames a que estão sujeitos, ou quando não há rendeiros [capitalistas] que lhes dêem trabalho, e os campos são cultivados por pobres meeiros reduzidos a uma pequena cultura que executam muito deficientemente [...]. Estes pobres cultivadores, de tão pouca utilidade para o Estado, não representam de modo nenhum o rico rendeiro que cultiva à grande, que governa, que manda, que multiplica os gastos para aumentar os benefícios; que não descurando nenhum meio, nenhuma vantagem particular, concorre para o bem geral; que emprega utilmente os habitantes do campo [...].

Percebe-se um duplo preconceito nas diversas formas das dicotomias, relacionados a uma visão de que determinados grupos populacionais, os quais ocupam determinados lugares, no caso os camponeses, de não serem capazes de pensar em perspectivas mais amplas, como a perspectiva de classe, por exemplo, e, ao mesmo tempo, que não lhes é reconhecido um acúmulo de conhecimentos necessários para desenvolver suas atividades. Melhor seria dizer, que não são reconhecidas suas formas de organizar seus mundos vividos, por isso, também não se reconhece as necessidades de desenvolver conhecimentos com tais especificidades. Senão, o que justificaria os tratamentos desiguais? Sabemos, pois, que tais relações são instituídas em contextos de interesses econômicos, políticos e sociais, ideologicamente orientados (MARX, 1984) ou em campos de exercício do poder simbólico (BOURDIEU, 2010), cujo objetivo e sentido fundamental é a subjugação do outro.

Camponeses e camponesas, avessos ao progresso e de pouco saber

Nesta sessão nossas reflexões se voltam ao entendimento de porque o campo⁶, majoritariamente no imaginário social, na atualidade é considerado lugar de atraso, ou avesso ao progresso e, como se deu esse processo. Neste aspecto, a constatação do Conselho Editorial in Neves (2009, p. 7), nos parece bastante oportuna, pois, segundo descrevem, “o campesinato é frequentemente tratado na história como um resíduo”. Assim, os camponeses aparecem como aqueles que não foram domesticados, civilizados; são rudes, mesquinhos, ladrões, bandidos, vagabundos, grotescos, conforme mostram estudos de Hill (1987) sobre os camponeses na Inglaterra no período da Revolução Industrial.

Desde essas concepções preconceituosas, que perduraram por séculos, pouco ou quase nada fora feito de investimentos político-econômicos na

⁶ O entendimento de campo, aqui, é relacionado aos camponeses e camponesas, e não ao agronegócio.

população camponesa no Brasil e na grande maioria do conjunto dos países do mundo. As populações camponesas e indígenas tiveram que arcar com o seu próprio desenvolvimento em vista da sobrevivência. Desse modo, por séculos a política educacional não as alcançava, pois, tanto se disse e se repetiu que “essa gente não gosta de estudar, não combina com os ambientes cultos e de saber erudito”.

Se rebuscarmos na história, mesmo Marx (1996), no século XIX, como um dos maiores críticos ao modo de produção capitalista, e, teórico da revolução socialista, embora num contexto de análise em que os camponeses da França, em estado de revolta a uma lógica política econômica, apoiavam Napoleão, desenvolve um olhar, em certo sentido preconceituoso a respeito da consciência e capacidade de organização camponesa:

Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e a sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas, na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe. São, conseqüentemente, incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome, quer através de um parlamento, quer através de uma convenção. Não podem representar-se, têm que ser representados. Seu representante tem, ao mesmo tempo, que aparecer como seu senhor, como autoridade sobre eles como um poder governamental ilimitado que os protege das demais classes e que do alto lhes manda sol ou chuva. (MARX, 1996, p. 114-115).

Embora, na obra *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx tenha feito um apelo para que os proletários do mundo se unissem, a utilização da categoria, *proletários*, estava fortemente vinculada aos trabalhadores das fábricas, suas proles, e a mão de obra excedente desta relação de trabalho. Os camponeses significariam apenas uma massa a reboque do movimento operário urbano. De Marcos e Fabrini (2010, p. 18-19), procuram situar, a partir de Hegedüs (1984, p. 152), o momento e as razões que levaram Marx a se posicionar tão refratariamente em relação aos camponeses:

O fracasso da revolução de 1848, porém, fez com que Marx revisse sua forma de compreender a questão camponesa, passando a tecer sérias críticas aos camponeses que não se levantaram na França em 1848, concluindo que [...] no Ocidente, a classe camponesa não mais pode ser uma força revolucionária autônoma, ainda que a classe operária tenha necessidade de que os camponeses a apoiem e a aceitem como seu aliado natural e guia.

O posicionamento duro contra os camponeses, mesmo no interior do movimento revolucionário socialista, perdurou até o início da última década de século XIX. A rejeição de Kautsky⁷, que em relação aos camponeses era ainda maior que a de Marx, conforme é apresentado por de Marcos e Fabrini (2010, p. 22):

Kautsky considerava que o programa do partido socialista não poderia assumir a defesa dos camponeses. Para ele, que discordava de Marx quanto à possibilidade dos camponeses aceitarem os proletários como aliados naturais e guias, os camponeses proprietários que não se sentiam proletários não apenas não eram recuperáveis para a causa do proletariado, como pertenciam ao grupo de seus antagonistas mais perigosos.

Nesse sentido, não era de se esperar nenhuma revolução que viesse da organização camponesa, tampouco deveria se constituir como movimento autônomo. Mesmo mais tarde, a Revolução Russa, da forma como ocorreu, foi considerada por muitos como anômala. A lógica de pensamento em relação aos camponeses desencadeada por Marx manteve-se até 1894 na realização do Congresso Socialista de Frankfurt, que, por sua vez, reavaliou a questão camponesa a partir das diferenças entre as grandes propriedades capitalistas e a pequena unidade camponesa, sendo esta inclusive avaliada como sendo mais eficiente, o que levou Engels a escrever sobre a questão camponesa na França e na Alemanha, e a reconsiderar o papel do camponês na trajetória revolucionária:

Engels considera como centro do problema a formação [...] de um laço entre os partidos socialistas e os pequenos camponeses [...]. Indica também que este estrato central da camada camponesa é 'o resíduo de um modo de produção desaparecido', e que 'o pequeno camponês é o proletário do futuro' [...] observando que [a] tarefa do socialismo é transformar em propriedade comum

⁷ Foi contemporâneo e posterior a Marx, vivendo até a década de 1930, com atuação principalmente no socialismo alemão.

os meios de produção e transferi-los aos produtores [...]. Assim, as exigências do programa agrário esboçado nesse ensaio eram a expropriação da grande propriedade agrícola e a transferência do trabalho agrícola para as cooperativas sob o controle da comunidade (HOBBSAWM, 1984, p. 161-162).

A desconsideração histórica sofrida pelo trabalhador camponês é muito bem descrita por Hobsbawm e Rudé (1982, p. 13), a respeito do seu desconhecimento, no caso específico da Inglaterra do século XIX:

A desarticulação que os caracterizava e a nossa própria ignorância são simbolizadas pelos títulos dos poucos livros que tentaram recriar o mundo do trabalhador inglês nos sítios, no século XIX. Quem eram? Ninguém, a não ser eles mesmos [...] Pouco sabemos sobre eles, devido ao tempo que nos separa. Seus contemporâneos mais articulados não sabiam muito mais: de um lado porque, como habitantes das cidades, eram ignorantes a respeito do campo ou pouco se interessavam por ele; de outro porque, como governantes, não lhes era permitido penetrar no mundo reservado das ordens subalternas; ou mesmo porque, enquanto classe média rural, os desprezavam.

Para Ribeiro (2010, p. 81-82), trata-se de um preconceito que acompanha por séculos a trajetória de vida e de lutas dos camponeses, cujas dificuldades não consistem apenas em convencer os adversários, mas o convencimento dos próprios aliados:

Confirmamos, com isso, o preconceito com relação ao trabalhador rural, ao seu mundo, à sua cultura e ao seu trabalho, que se mantém há séculos. Isso nos permite compreender, pela mesma razão, a pouca importância dada, tanto por liberais quanto por marxistas, ao movimento camponês enquanto integrante do sujeito histórico que assenta as bases da realidade e do conceito de liberdade.

Mesmo a perspectiva de desenvolvimento proposto na contemporaneidade pode ser interpretada como urbanocêntrica, em oposição ao desenvolvimento camponês. Intencionalmente, via políticas, se articulou três atividades muito importantes, para um determinado modelo de desenvolvimento econômico, social e humano: o mercantilismo (e o comércio em geral), a indústria e a ciência, sendo as três, de certo modo, identificadas como atividades urbanas, que se não assumidas em oposição ao campo, ao menos,

distanciaram-se progressivamente dele. E, neste sentido, o campo passou a ser tratado como mera oportunidade de extração e produção de matéria prima para o desenvolvimento da industrialização e comercialização urbana, e num processo de corroboração com a lógica desse modelo, o campo passou a absorver as maquinarias tecnológicas produzidas nas indústrias urbanas.

Essa lógica produziu um processo contínuo de mecanização do campo e a expulsão de suas populações para a cidade de forma mais ou menos generalizada mundialmente. O meio rural, nessa lógica, não foi pensado como projeto de desenvolvimento social e humano, ao contrário, ele deveria ser superado, tendo como consequência o esvaziamento de pessoas e a concentração de terras. Ao analisar uma verdadeira avalanche de camponeses deixando o campo, indo para a cidade, na América Central, Morais (2002, p. 18) apresenta como um dos fatores o monopólio e a concentração de terras em decorrência do projeto liberal:

As Revoluções liberais do final do século passado, forjadas pela penetração do capitalismo no meio agrário da América Central, constituíram o marco definitivo do processo de liquidação do pequeno produtor, da economia natural. O despejamento das terras dos camponeses realiza-se inicialmente de forma sumária e violenta [...] para, em seguida, estender-se gradualmente a toda área de monopólio dos fatores de produção. Em menos de um século este processo criou um elevado grau de concentração de terras, capital e tecnologias em poucas mãos.

Do mesmo modo, a migração do campo para a cidade deu-se pela carência de políticas agrícolas de fortalecimento à agricultura familiar e camponesa, que conduziu a desgastes e fragilizações de suas atividades, e fazendo com que muitos deles vendessem ou abandonassem suas terras. De forma muito semelhante com o que tem ocorrido no Brasil, Morais (2002, p. 91), analisa a *migração rural-urbana*, a partir da América Central, compreendendo que a migração é decorrente da lógica e organização da agricultura capitalista em desenvolvimento:

A intensidade da migração rural-urbana na América Central está sujeita ao grau de desemprego e de subemprego do setor rural. O desemprego e o subemprego das áreas rurais estão delimitados em dois estágios do processo de desenvolvimento. O primeiro estágio corresponde ao processo de decomposição dos pequenos produtores para formarem o fundo de trabalho primário da agricultura capitalista. O segundo estágio está representado

na fase de acumulação de capital constante que determina a diminuição também absoluta do capital variável, o que implica a redução da força de trabalho das empresas agrícolas.

A migração campo-cidade também foi incentivada pelas políticas públicas, mediadas pelas propagandas ideológicas dos meios de comunicação de massa. Este processo iniciou-se no Brasil a partir da década de quarenta, mas se intensificou a partir do fim da década de sessenta, como forma de suprir a carência de trabalhadores/as nas atividades das indústrias, comércios e mesmo de serviços em geral nos meios urbanos. Principalmente através do rádio e da televisão, em expansão, convocava-se a população do campo a buscar melhores condições de vida na cidade, pelo emprego, exercendo um papel de sedução, com *slogans* e imagens apelativas.

Na década de 1980, com a reabertura democrática, mesmo estando a grande maioria da população brasileira vivendo no meio urbano, surgem as principais organizações camponesas do Brasil, que já vinham sendo articuladas anteriormente, especialmente com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Embora alguns tenham mudado de nomenclatura do que fora no surgimento, na atualidade trata-se do MST; MAB; MMC; PJR, e alguns anos depois, soma-se a esses o MPA surgido na década de 1990 (CONTE; MARTINS; DARON, 2009). Com o surgimento delas, são explicitadas denúncias da situação da concentração da terra, a pobreza e a falta de políticas para a pequena agricultura, a situação das mulheres do campo, invisibilizadas e sem direitos, os projetos de barragens expulsando mais e mais camponeses das beiras dos rios etc. Além da denúncia, passaram a formular estratégias ampliando as organizações em nível de país, debatendo, formulando e apresentando pautas, ora em processos de enfrentamento, ora de negociação ou ambas as coisas, dependendo da conjuntura.

De forma especial, o MST passa a pautar a educação por conta do grande número de famílias assentadas e também acampadas na década de 1990. Desse modo, o movimento vai ao revés do sentido imposto “de desenvolvimento”, recolocando famílias até então aonde era latifúndio e, com isso a necessidade de criar escolas. Mas, não mais uma escola qualquer, que continuasse tratando as crianças, jovens e adultos do campo como “jecas” e com menosprezo. Ao contrário, passaram a formular e experienciar escolas com identidade camponesa. Além disso, tece críticas à chamada modernização da agricultura e a sociedade capitalista concentradora em si. Neste sentido afirma Arroyo (2004, p. 95):

As formas como está se dando a modernização da agricultura, o modelo de agronegócio, não indicam que demandarão a elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Estudos mostram que trazem a expulsão do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais.

Contudo, é a partir da década de 2000, devido aos tensionamentos e negociações no bojo das lutas desencadeadas pelos Movimentos populares do campo, com destaque ao MST, que são forjadas melhores condições de atendimento público escolar destinado às populações do campo, com significativas transformações, o que tem possibilitado melhorar gradativamente, ainda que de forma lenta, níveis de escolarização e qualidade.

A educação destinada às populações do campo, conhecida como educação rural, para alcançar ao que se compreende por Educação do Campo na atualidade e o que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁸, foi precedida pelo seguinte processo: Ao mesmo tempo, que se negou, sistematicamente, a presença física e institucional da Escola no meio rural para além dos anos iniciais, para afirmá-la no espaço urbano como seu lócus natural, foram implementados nas “escolinhas rurais”, às vezes chamada de “escola isolada”, outras vezes “escolinha extraordinária”, currículos tipicamente urbanos. Tal processo, ao invés de produzir educação diferenciada como direito, produziu uma profunda desigualdade no desenvolvimento escolar de suas populações (BOFF, 2014). Como afirmaram Werthein e Bordenave (1981, p. 13), analisando o contexto escolar rural Latino Americano:

Na América Latina em particular, os diagnósticos oficiais sobre a educação rural demonstram a necessidade urgente de uma atuação decisiva capaz de modificar as estruturas educacionais das zonas rurais nos países subdesenvolvidos. São as seguintes as características divulgadas pelos setores oficiais: a) a educação rural que se oferece nas zonas rurais não corresponde às necessidades de seus habitantes; b) os conteúdos e métodos de ensino que caracterizam a educação nitidamente urbana são diretamente transpostas para as zonas rurais; c) o Calendário escolar não atende às características da população local.

Ao pensar a respeito das trajetórias históricas relacionadas ao

⁸ A fim de conhecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sugerimos a consulta ao Parecer 36/2001 CEB/CNE, do Conselho Nacional de Educação, que teve como relatora a professora Edla de Araújo Lira Soares.

lugar do campo na sociedade moderna, Kolling, Néry e Molina (1999, p. 30, 31), indicam que “para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país”. Ao mesmo tempo, alertam para um tipo de pensamento desenvolvido e um modelo de agricultura em curso:

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas (KOLLING, NÉRY; MOLINA, 1999, p. 30, 31).

A relação campo-cidade no Brasil, principalmente a partir do final do século XIX, foi estabelecida de forma dicotômica desigual, e/ou num sentido de submissão do campo ao modelo urbano, conforme Kolling, Néry e Molina (Op Cit. p, 34), afirmam:

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela ideologia dominante, como fraco e atrasado: como Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade para se integrar à totalidade do sistema social – ao mercado.

Assim, podemos pensar novamente, ao menos, em três mecanismos utilizados para isso: pela escolarização; pela política de concentração das terras agricultáveis; e pelas políticas de industrialização e desenvolvimento do comércio urbano, e de incentivo da migração campo-cidade, mediada pela propaganda dos meios de comunicação de massa.

O primeiro deles foi o próprio modelo de escolarização oferecido. A “escolinha” dos anos iniciais, nominada de muitas maneiras, oferecida às populações do campo, com materiais didáticos que contribuíram para a construção de um imaginário nas crianças camponesas de que a cidade era o lugar bom e bonito para se viver, de que o campo era um lugar feio, triste e sem esperança, ou então, um campo romantizado, com o qual as crianças não se identificavam e não desenvolviam uma relação de pertencimento (BOFF, 2014).

Desta maneira, conduziu-se para a construção do sonho na cidade, preparando a trajetória para continuar os níveis de escolarização mais elevados fora do campo, fosse pelo transporte escolar, fosse pela migração campo-cidade. Até porque, a continuação da escolarização em níveis mais elevados que a dos anos iniciais, só seria possível na cidade, uma vez que no campo não havia escolas com tais níveis de escolarização, exceto em raríssimos casos.

A expressão do tratamento educacional escolar desigual, na relação rural-urbano, pode ser fortemente demonstrada pelos dados da PNAD/IBGE, tomando alguns anos de referência, e comparando os índices de escolarização da população rural com os índices de escolarização da população urbana, a partir das análises feitas por Melo e Sabbato (2009, p. 49-50):

Tabela 1 - População residente por grau de instrução segundo situação do domicílio e sexo/Brasil – 1993

1993								
Faixas de escolaridade (anos de estudo)	Urbana				Rural			
	Homens		Mulheres		Homens		Mulheres	
	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total
0	9.606.494	17,2	10.554.410	17,5	6.127.672	36,9	5.253.450	33,9
4	8.288.430	14,8	8.942.075	14,9	2.171.487	13,1	2.243.858	14,5
8	3.794.049	6,8	4.102.701	6,8	346.168	2,1	348.009	2,2
12 e mais	3.028.397	5,4	3.252.342	5,4	76.175	0,5	84.212	0,5

Fonte: Melo e Di Sabbato, 2009.

Tabela 2 - População residente por grau de instrução segundo situação do domicílio e sexo/Brasil – 1998

1998								
Faixas de escolaridade (anos de estudo)	Urbana				Rural			
	Homens		Mulheres		Homens		Mulheres	
	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total
0	14.555.911	24,0	15.117.432	23,2	7.208.202	43,0	6.196.253	39,8
4	7.958.514	13,1	8.615.409	13,2	2.203.256	13,2	2.271.132	14,6
8	4.931.680	8,1	5.211.471	8,0	477.866	2,9	523.867	3,4
12 e mais	3.861.221	6,4	4.328.764	6,6	98.750	0,6	119.242	0,8

Fonte: Melo e Di Sabbato, 2009.

Tabela 3 - População residente por grau de instrução segundo situação do domicílio e sexo/Brasil – 2006

Faixas de escolaridade (anos de estudo)	2006							
	Urbana				Rural			
	Homens		Mulheres		Homens		Mulheres	
	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total	Nº.	% s/total
0	11.499.413	15,4	12.079.564	14,9	4.703.311	28,8	3.958.696	26,4
4	8.113.660	10,8	8.743.325	10,8	2.365.596	14,5	2.203.351	14,7
8	6.406.156	8,6	6.632.316	8,2	833.683	5,1	826.575	5,5
12 e mais	6.651.196	8,9	8.534.903	10,5	142.657	0,9	213.259	1,4

Fonte: Melo; Di Sabbato, 2009.

Observando as tabelas acima, fica explícita a desigualdade dos níveis de escolarização entre as mulheres e homens do meio rural e as mulheres e homens do meio urbano, mesmo em sua evolução. A maior disparidade se expressa pelos percentuais de homens e mulheres sem nenhuma escolarização, ou seja, não alfabetizados, em que os índices da população rural praticamente dobram em relação aos índices da população urbana. Observando o nível de quatro anos de escolarização, nos mesmos termos, há praticamente uma equivalência entre meio rural e meio urbano, o que se explica pela presença das “escolinhas” no meio rural. Quando se considera, porém, os níveis de oito anos de escolarização e doze anos e mais, as desigualdades entre rural e urbano voltam a acentuar-se em desfavor do meio rural.

Os índices das três tabelas apresentadas anteriormente indicam primeiramente a dicotomia campo e cidade quanto ao acesso à escolarização, ao percebermos que os níveis de escolarização das populações da cidade são praticamente o dobro se comparados ao meio rural, seja com relação ao analfabetismo, seja em relação ao processo de escolarização com oito anos a mais de estudo. Há uma exceção, contudo, relativa aos quatro primeiros anos de escolarização, em que há praticamente uma equivalência entre cidade e meio rural.

No mesmo sentido, de evidenciar contradições ou falta de políticas voltadas às populações do campo, Silva (2009) apresenta dados em seus estudos, tratando numa primeira tabela, da média dos níveis de escolarização, comparando meio rural e meio urbano, considerando a média no Brasil e por regiões. Na segunda, mostra os índices de analfabetismo, fazendo a mesma comparação.

Tabela 4 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões (2000)⁹

Regiões Geográficas	Anos de Estudo	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro Oeste	7,0	4,1

Fonte: Melo; Di Sabbato, 2009.

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões (1991-2000)

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Rural		Urbana		Total	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	40,1	29,8	13,8	10,3	19,7	13,6
Norte	38,2	29,9	15,5	11,2	24,3	16,3
Nordeste	56,4	42,7	25,8	19,5	37,1	26,2
Sudeste	28,8	19,3	9,8	7,0	11,9	8,1
Sul	18,2	12,5	9,7	6,5	11,9	7,7
Centro Oeste	30,0	19,9	13,6	9,4	16,6	10,8

Fonte: Melo; Di Sabbato, 2009.

Certamente, a dicotomia campo e cidade, relativa ao tratamento do atendimento público escolar, ficaria ainda melhor demonstrada se analisado, comparativamente, o número de escolas rurais e urbanas, principalmente do ensino médio e técnico profissionalizante. Nessa perspectiva educacional, para Silva (2002, p. 114), os homens e mulheres do campo, trabalhadores e trabalhadoras do campo são vistos/as como “‘outros inferiores’, como ‘menores’”, cidadãos de segunda categoria, concebidos como provisórios, passageiros.

De outro modo, a cidade como o lugar civilizado, bonito, agradável, feliz; a possibilidade de realizar todos os sonhos. Embora, seja importante perceber que este imaginário, aos poucos, perde sua força sedutora, uma vez que milhões de brasileiros que vivem em grandes cidades perdem suas condições dignas de vida, estampadas nos meios de comunicação de massa, representado pelo cotidiano de violência e morte, desemprego, falta de saúde,

⁹ Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

ausência de saneamento, falta de moradia etc.

Conforme demonstrado, a educação rural que vigorou como proposta ao longo dos tempos em que se teve (pouca) educação no campo, ainda que com todas as críticas, foi importante, pois era a única forma de acesso à escrita, leitura e alguma compreensão a mais, além do cotidiano. Assim, a Educação do Campo surge a partir da crítica feita à educação rural, mas, sob seu alicerce, ainda que onegando. Ela está em processo de construção, mas com seus fundamentos já bem estabelecidos, a partir das mobilizações dos movimentos sociais do campo no Brasil, vem fortemente articulada com as lutas pela reforma agrária, a fim de democratizar o acesso a terra, por outro modelo de agricultura mais ecologicamente equilibrada, e por melhores condições de vida das populações do campo, conforme preconiza Caldart, (2002, p. 29):

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; [...] e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...].

Foi com esse intuito que aconteceram, a partir da década de noventa, os diversos encontros nacionais de Educação do Campo e as Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo, e outras mobilizações dos movimentos tencionando em todas as esferas de governo para a implementação de políticas adequadas de Educação do Campo. Foi também do conjunto das lutas que resultou a formulação e a aprovação, já nesta última década, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e o conjunto de resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, e de muitos Conselhos Estaduais de Educação, que passaram a regulamentar a Educação do Campo.

As mudanças, contudo, não foram sentidas apenas no âmbito da legislação. E, muito embora, os travamentos produzidos pelo modelo de desenvolvimento vigente dificultem muito a implementação mais plena desse paradigma educacional (FERNANDES; MOLINA, 2004), pensado e elaborado pelos povos do campo e seus movimentos organizados, já é possível perceber muitos sinais de mudanças em relação ao atendimento escolar de nível básico e até do ensino superior. Atualmente se fala em educação do campo em todas as esferas como direito, em ensino médio integrado à educação profissional, educação superior, formação de professores da Educação do Campo, com a

especificidade da Educação do Campo, e com muitas experiências ricas nesse sentido. Contudo, sua implementação sempre foi feita às custas de pressões realizadas pelos setores do campo organizados, mesmo diante daquilo que há anos esteja previsto em legislações.

As experiências da Pedagogia da Terra do MST (CALDART, 2004), com características e perspectivas muito próprias, as experiências de Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola e Centros Familiares Rurais (GIMONET, 2007), também com organizações curriculares bastantes específicas de cada Organização que as mantém, e outras tantas experiências localizadas no país, indicam a riqueza dessa caminhada. Todavia, nada disso é gratuito e tampouco está sacramentado. A luta pelos direitos das populações do campo terá que continuar e de forma constante para que sejam consolidados, sabendo que sempre vão surgindo novos desafios e contradições.

Entendemos que a Educação do Campo possui sentidos e contribuições importantes para o desenvolvimento das populações do campo; consideramos, entretanto, que ela mesma, sem uma integração com outras políticas mais amplas, é insuficiente para dar conta das questões da vida do campo, em suas diversas dimensões. É nesta perspectiva que Caldart (2002, p. 32), compreende uma proposta de Educação do Campo comprometida com o desenvolvimento pleno de suas populações:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; *que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*. [...] É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações (grifos da autora).

Há, nesse sentido, no contexto do debate político e de modelo de desenvolvimento pretendido, um aspecto muito importante a ser mais extenso e profundamente tratado pela educação do campo. Trata-se de perceber melhor e problematizar os modos de institucionalização das políticas educacionais desenvolvidas, uma vez que podem tomar formas diversas no interior das instituições, afastando-se muitas vezes, de seus movimentos originários e suas reivindicações fundamentais.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução, Guido Antonio de Almeida. – Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGRICULTURA CAMPONESA. In: CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. de A. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2012 p. 26-31.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, 2004. p. 13-52. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

BOFF, L. A. *Educação do campo no portal da Amazônia: Entrelaçamentos Ético-Político-Estéticos*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal). 14. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; e JESUS, S. M.S. A. de. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

CONSELHO EDITORIAL. Apresentação à coleção. In: NEVES, D. P. (Org.). *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil*. Formas dirigidas de campesinato. Vol II. São Paulo: Unesp e Brasília: Nead, 2009.

CONTE, I. I.; MARTINS, M. D.; DARON, V. P. Movimento de Mulheres Camponesas: na luta a constituição de uma identidade feminista, popular e camponesa. In: PALUDO, C. (Org.). *Mulheres, luta e resistência: em defesa da vida*. São Leopoldo: Cebi, 2009.

DE MARCOS, V.; FABRINI, J. E. *Os camponeses e a práxis da produção coletiva*. São Paulo: Expressão Popular: Unesp, 2010.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo, 2004. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

GIMONET, J., *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. (Tradução de Thierry de Burghgrave). Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

HEGEDÜS, A. A questão agrária. In: HOBBSAWM, Eric. *História do marxismo IV: O marxismo na época da Segunda Internacional*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio N. Henriques. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984. (Coleção Pensamento Crítico, V. 56).

HILL, C. *O mundo de ponta-cabeças*. Idéias radicais durante a revolução inglesa de 1640. (Tradução de Renato Janine Ribeiro). São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBBSAWM, J. E. A questão Agrária. In: HOBBSAWM, E. J. *História do marxismo: o marxismo na época da Segunda Internacional (terceira parte)*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JAEGGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. (Tradução Artur M. Pereira; adaptação para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza). 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Peres Gráfica e Editora, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1).

MANACORDA, M. A. *Historia de la educación 2: del 1500 a nuestros días*. Undécima reimpressão. México: Siglo Veintiuno editores, 2012.

_____. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. (Tradução de Gaetano Comonato). São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. *A ideologia alemã*. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MELO, H. P. de; DI SABBATO, A. Gênero e Trabalho Rural 1993/2006. In: DI SABBATO, A.; MELO, H. P. de; LOMBARDI, M. R.; FARIA, N. *Estatísticas rurais e a economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres*. Brasília: MDA, 2009.

MORAIS, C. S. de. *A marcha dos camponeses rumo à cidade*. Porto Velho: Edufro, 2002.

ORGANIZACIONES MEMBRAS DE LA VÍA CAMPESINA: 164 organizaciones en 79 países. Jacarta, Indonésia, jun. de 2013.

PLOEG, J. D. van der. *Camponeses e impérios alimentares. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização.* (Tradução de Rita Pereira). Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RESENDE, H. *Problemas da difusão do capitalismo agrário nas vésperas da Revolução Francesa.* «O Militante» - N.º 254 - Setembro/Outubro 2001.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.* São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, R. H. D. da. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas.* Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 111-120. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

SILVA, L. H. da. *Cenários da educação no meio rural de Minas Gerais.* Curitiba: CRV, 2009.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.* (Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Data de recebimento: 04.09.2015

Data de aceite: 10.11.2016