

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO BRASIL: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA¹

*Sandra Regina Magalhães de Araújo*²

*Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.*

Patativa do Assaré³

RESUMO

Este artigo é parte das reflexões construídas sobre uma experiência alternativa, inovadora e inclusiva de educação *do e no* campo — a Escola Família Agrícola. O estudo procurou compreender em que medida a Escola Família Agrícola José Nunes da Matta, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, constitui uma escola viável para o fortalecimento da agricultura familiar. Para compreender o processo de implantação e expansão destas escolas em território brasileiro, foi necessário compreender também, a trajetória histórica da educação *do e no* campo em nosso país. Para apreender melhor esta temática, o texto está organizado levando em conta os diferentes períodos que marcaram e continuam marcando a história da educação *do e no* campo sob os diferentes aspectos, ou seja, tanto no plano das políticas públicas educacionais como também nos planos econômico e político. Por fim, destaca as discussões atuais sobre esta questão, ressaltando o papel dos movimentos sociais na luta por uma educação *do e no* campo voltada para as necessidades, as vivências, as culturas e os saberes dos diferentes sujeitos que moram e trabalham no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. História da Educação.

ABSTRACT

This paper developed as a result of an innovative and inclusivist experience in education: the School for Farming Families. It sought to understand how viable a School for Farming

¹ Este artigo foi feito com base na dissertação de mestrado da autora, no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com o título *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia*, sob a orientação da Prof^a Dr^a Liana Gonçalves Pontes Sodré e Co-orientação do Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento.

² Pedagoga, Mestre em Educação; Professora do Campus IX – UNEB/Barreiras – Bahia. e-mail: magalhasesaraujo@uol.com.br

³ Poeta popular do sertão do Ceará, Brasil.

Families is when oriented by the methodological principles of Alternance Education. In order for the reader to understand how such schools spread in Brazil, it became necessary for the author to plot the expansion of agricultural education in our country, especially in regards to the different ways educational policies, economy and politics impinged on educational strategies linked to farming fields. This paper also emphasizes the current discussions on education and agriculture, and stresses the importance of social movements on behalf of the *modus vivendi*, culture and wisdom of those who live and work on our farming fields.

KEY WORDS: Alternance Education. Schools for Farming Families. History of Education.

INTRODUÇÃO

A educação do campo vive um momento extremamente rico em debates e discussões nunca visto antes na história da educação brasileira. Conferências, seminários regionais, estaduais e nacionais, protagonizados por trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, educadores e educadoras, órgãos públicos, entidades, pesquisadores, universidades públicas e os movimentos sociais do campo e da cidade que se uniram na perspectiva de que a educação seja parte da agenda de todas as pessoas comprometidas com a questão da inclusão social e, sobretudo, com o bem-estar e a qualidade de vida dos diferentes sujeitos que moram e trabalham no campo.

Os promotores dessas discussões partem do princípio de que a educação é um direito constitucional e, por conseguinte, deve ser assegurado às crianças, jovens e adultos, filhos e filhas de produtores familiares rurais, de ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros povos que moram e trabalham no campo, excluídos historicamente deste bem social e cultural que é a educação. Como diz Arroyo (2000, p. 71), “[...] estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”.

Embora as discussões e os debates em torno da educação do campo, neste momento histórico, estejam colocados no campo do direito, outra matriz pedagógica — levar em consideração os saberes acumulados e a cultura local — integrada à concepção de desenvolvimento local sustentável e ao fortalecimento da agricultura familiar, ao longo do tempo, sempre foi relegada a planos inferiores.

A escola *do e no* meio rural brasileiro surge tardiamente, descontínua e não pela ação do Estado, mas pela iniciativa da oligarquia agrária em seus domínios e, portanto, destinada

aos filhos(as) dos fazendeiros. E, ao longo de sua trajetória histórica, chegando aos dias atuais, essa escola, de uma forma ou de outra ainda não foi capaz, a não ser por iniciativas mais ou menos isoladas, também ainda não governamentais, de se voltar para um fazer pedagógico em consonância com o *ethos* das crianças, jovens e adultos — filhos e filhas de pequenos produtores e produtoras familiares rurais, entre outros povos que vivem e trabalham no campo.

Nesta perspectiva, este artigo tem o propósito de trazer para o debate e a reflexão aspectos relevantes da trajetória histórica da educação *do* e *no* campo no Brasil. Constitui-se, pois, num convite à reflexão para aqueles e aquelas que são sensíveis à causa da educação *do* campo, *no* campo e *para* o campo no Brasil.

TUDO COMEÇOU... HÁ UM TEMPO ATRÁS...

Ao longo da História da Educação brasileira, é possível reconhecer a pouca atenção dispensada pelo poder público em relação à Educação Rural ofertada aos brancos empobrecidos que não executavam trabalhos forçados, alguns negros livres, índios, mulatos e mestiços.

Com a promulgação da Constituição de 1891, várias medidas liberais foram propostas, inclusive para o ensino, inspiradas por Benjamin Constant, Ministro da Instrução, dos Correios e Telégrafos até 1892. Nesta reforma, foi proposta a reorganização de todo o sistema de ensino, porém, segundo Werebe (1997, p. 40), “[...] só havia uma preocupação (assim mesmo sem grande empenho) com o ensino urbano, relegando-se ao esquecimento o ensino rural”. Quanto ao ensino no meio rural, mesmo não tendo o merecido e efetivo apoio oficial, os debates em torno de suas funções começou já no segundo decênio do século XX.

Werebe (1997) acrescenta que esses debates ocorreram, sobretudo, pelo crescente êxodo rural, cuja responsabilidade se atribuiu à escola. Afirmavam que a escola do campo, ao transmitir os valores urbanos e o desprezo pela vida do campo, acabava não levando à fixação do homem na terra. Pretendia-se assim, “[...] atribuir à escola rural uma função que não lhe cabia, pois a fixação do homem a terra dependia, de fato, das suas condições de vida e trabalho” (WEREBE, 1997, p. 41). A fixação do homem na terra como sabemos, não é uma questão educacional; a raiz desta problemática está relacionada ao processo de colonização do Brasil, na base das sesmarias, da monocultura para o mercado externo, do latifúndio e do trabalho escravo construído historicamente pelos donos das terras de além-mar.

Por outro lado, Werebe (1997) afirma que realmente os professores das escolas do meio rural vindos da cidade, com seus modos de vestir e de falar, carregavam todos os valores urbanos e que, portanto, a prática educativa desenvolvida por esses professores não era de fato adaptada à vida e aos interesses das comunidades rurais. Entretanto, não poderiam ser considerados como os únicos responsáveis pelo êxodo rural.

Segundo Leite (2002), esses debates ocorreram a partir de dois aspectos: primeiro, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos Pioneiros da Educação Nova; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 20, provocadas pelas alterações agro-industriais.

Somente a partir de 1930, consolidou-se a ideia do grupo de pioneiros do ruralismo pedagógico, que pretendiam “[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo era promover a fixação do homem ao campo” (LEITE, 2002, p. 27-28), para todos os níveis de ensino, pois, antes deste período, as primeiras iniciativas de educação dirigidas para a população do meio rural, deram-se nos setores do ensino médio e superior, relegando-se o ensino primário, sem contar a formação dos professores, em sua maioria, leigos.

De acordo com Calazans (1993), nas décadas seguintes, muitos estudos foram feitos sob a perspectiva desse ‘ideal pedagógico’, sendo um marco significativo a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, sob o patrocínio do governo federal, afirmando as ideias principais do “ruralismo pedagógico”, tais como: a) substituir a escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção; b) promover uma escola rural que pudesse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, todos articulados na obra de construção da unidade nacional, para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro; uma escola do trabalho.

Esse Congresso de Educação, com um discurso conservador, enfatizou as tendências nacionalistas-burguesas do Estado Novo. Nascido de premissas como o alto índice de analfabetos residentes no meio rural, a redução da produção agrícola por conta da escassez de mão-de-obra decorrente dos movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sociocultural da nação, esse Congresso acabou não definindo claramente os obstáculos da produção agrícola e nem da própria educação rural (LEITE, 2002).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e sob a hegemonia política e econômica do governo norte-americano, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha como objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades do campo, através da criação de Centros de

Treinamentos, realização de Semanas Ruralistas, a criação e implantação dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais, limitando-se somente à questão da educação (LEITE, 2002), sem assegurar, aos povos do campo a garantia da posse da terra.

No campo da educação de adultos, de acordo com Gadotti (2000, p. 1), de 1946 a 1958 foram realizadas grandes campanhas nacionais por parte do governo, denominadas de “cruzadas”, principalmente para “erradicar o “analfabetismo”, visto este como uma “chaga”.

Além desses programas oficiais, foram desenvolvidos, entre os anos de 1952 e 1955, no período denominado mundialmente de Guerra Fria e no contexto local do governo desenvolvimentista, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), que tinham como objetivo o desenvolvimento de comunidades.

Calazans (1993) diz que a CNER pretendia preparar ‘técnicos’ para atender às necessidades da educação de base e de desenvolvimento comunitário, sendo seus objetivos inspirados pela UNESCO. Quanto ao Serviço Social Rural, mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos Estados de todo o território brasileiro, sobretudo os Estados da Região Nordeste, cuidando das questões do cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outras. Para Gadotti (2000, p. 2), esses programas eram expressão da tendência de uma “[...] educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente”, diferente da educação libertadora, como “conscientização”, proposta por Paulo Freire.

Leite (2002) afirma que a filosofia da CNER se limitou a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. A idéia de desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira para atender aos interesses monopolistas. Daí que a CNER, com seu trabalho educativo, não levou em conta as contradições naturais dos povos do campo e seus elementos integrativos: políticos, sociais e culturais.

Ainda na década de 50, surge o Programa de Extensão Rural no Brasil, na perspectiva de transformar o pequeno produtor brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo, num fazendeiro americano, incidindo sobre a cultura do homem rural, já que este era visto como ignorante, desprovido de valores, de sistematização de trabalho e incapaz de desenvolver tarefas socialmente significativas. Para isso, criou-se a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). Analisando os princípios teóricos que sustentaram o Programa de Extensão Rural no Brasil, Fonseca (1985, apud LEITE, 2002, p. 34) ressalta:

[...] os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstraram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços.

Calazans (1993) e Leite (2002) afirmam que, no final da década de 50, começa-se a questionar os programas extensionistas criados sob o “impacto econômico” para tornar o pequeno produtor brasileiro semelhante a um agricultor americano. Os autores concordam que os programas extensionistas possibilitaram uma certa melhoria nas condições de vida dos rurícolas, mas as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou, mais uma vez, submetida à vontade dos grupos dominantes. Ou seja, permanecia sem o direito à terra e, em algumas situações, eram donos de sua força de trabalho, noutras estavam subjugados às situações expressas pelos “coronéis”, os latifundiários.

Quanto à prática pedagógica dos professores do meio rural, estes programas, que objetivavam uma educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária diferente da escola tradicional, viam nas práticas destes professores algo ultrapassado, desconsiderando toda a educação formal desenvolvida até então.

Outro ponto comum na análise dos autores sobre os Programa de Extensão e as Campanhas Rurais empregadas pela CNER para a fixação do homem no campo, foi que eles não obtiveram o sucesso esperado, pois o êxodo rural confirmou-se como uma realidade, inclusive nas décadas seguintes, em virtude da ausência de uma política pública agrária para o produtor familiar, tanto do ponto de vista do acesso à terra como de assessoramento técnico e de crédito. O pequeno produtor continuou à margem, pois a pequena produção sempre foi vista fora da realidade, arcaica, por não usar as novas técnicas.

Destaca-se que a expansão de programas e projetos educativos para o meio rural, por parte do governo, começou a partir do aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), inicialmente ligados aos movimentos de esquerda e, posteriormente, aos trabalhos desenvolvidos pelos sindicatos de trabalhadores rurais, às ligas camponesas e outras entidades e instituições como

a ala progressista da Igreja Católica, em favor dos desprotegidos da zona rural, culminando, em 2 de março de 1963, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214 (LEITE, 2002).

Daí que os primeiros anos da década de 60 foram marcados por mudanças significativas, principalmente no campo da educação popular, destacando-se: o Plano Nacional de Alfabetização, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964 após um ano de funcionamento, os Movimentos de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), anunciando um novo paradigma de educação escolar centrada na concepção libertadora de educação.

Porém, com o golpe militar de 1964, todo esse panorama político, econômico, ideológico e educacional do País sofreu substanciais transformações. Desapareceu de cena todo o discurso crítico sobre a educação popular baseada nos princípios ideológicos dos movimentos sociais e populares, influenciados pelas idéias de Paulo Freire.

Esse método de educação popular tinha como suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural dos grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em oposição aos métodos tradicionais. Para Leite (2002, p. 43), o método Paulo Freire “[...] possibilita uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui, no seu ideal, a tecedura do processo de ensino-aprendizagem e da cidadania consciente”. É importante destacar que, até o momento, estas têm sido as premissas que vêm favorecendo as propostas de algumas práticas pedagógicas no país, inclusive as do meio rural, a exemplo da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação em Alternância e a do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Embora houvesse a proliferação de programas e projetos oficiais para o meio rural, o analfabetismo permaneceu crescente. Para combatê-lo, o governo militar continuou insistindo nas campanhas, como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), funcionando a partir de 1970, quando encontrou definitivamente uma forma de financiamento. Concebido como um sistema que visava o controle da população, sobretudo a rural, o governo tinha como objetivo ampliar a escolaridade, principalmente do povo nordestino, melhorando a rede física e os recursos materiais e humanos disponíveis (GADOTTI, 2000). Caracterizava-se por refletir a ideologia da educação como investimento combinado à ideologização moral e cívica, princípios das políticas educacionais vigentes naquele período histórico, diferente da educação libertadora.

Este programa de alfabetização de jovens e adultos atendia a população na faixa etária de 15 a 35 anos.

Além do MOBRAL, criou-se também programas especiais ligados ao Ministério da Educação como o Pronasec, e o EDURURAL. Quanto ao Pronasec, criado através das proposições contidas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar, além da redistribuição equitativa dos benefícios sociais (LEITE, 2002). Além das proposições acima, Leite acrescenta outras recomendações do referido plano como:

[...] a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 2002, p. 50).

Na avaliação das proposições e recomendações do Pronasec, Leite (2002) aponta para o fato de que o plano considerou, em raros momentos, como inadequada ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural; a questão da presença do professor leigo, das classes multisseriadas; inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes, em estado bastante lastimável. Finalmente, faz uma crítica aos programas/projetos de natureza socioeducativa, que, além de seus objetivos institucionais, possuíam também os de modernização global, que estipulavam atividades específicas a serem realizadas no campo.

O EDURURAL, criado no Nordeste já no final da ditadura militar, vigorou de 1980 a 1985, sob a orientação do Governo Federal e da Universidade Federal do Ceará, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Este programa para a educação rural tinha como objetivo a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, com vistas à melhoria das instalações físicas e dos recursos materiais e humanos.

Percebe-se que os programas/projetos educacionais desenvolvidos durante o regime militar para a educação rural, não asseguraram uma formação consistente ao rurícola, possibilitando sua fixação no campo de forma produtiva, consciente, com acesso à terra, ao

crédito, assessoria técnica, capaz de revelar melhorias substanciais nas suas condições de vida. Tais programas, na verdade, estavam voltados para a questão do desenvolvimento ‘insustentável’ e a difusão da ideologia do consenso, garantida pelo modelo capitalista-dependente e pela manutenção do *status quo*.

OUTROS TEMPOS...OUTRAS CENAS...OUTROS ATORES...AUTORES

A primeira metade dos anos 80 esteve voltada para a mobilização em torno do processo constituinte, pela democratização do nosso país mediante a participação popular, a garantia dos direitos e a conquista de espaços que assegurassem uma lei que fosse a expressão da demanda da sociedade brasileira. Com efeito, a Constituição de 1988 não só reconheceu como preconizou a participação dos cidadãos e cidadãs na formulação das políticas públicas, inclusive as da educação.

Com a redemocratização do País, a Nova República extingue o MOBREAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que dispunha o MOBREAL. Em seguida, cria-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mas, sem grande explicação para o povo, foi extinto no ano seguinte, isto é, em 1991. Em 1989, criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização com o objetivo de elaborar diretrizes para formulação de políticas de alfabetização em longo prazo que não foram assumidas pelo Governo Federal. Ao contrário, o Governo de Fernando Henrique Cardoso desconsiderou toda a educação popular, extinguindo a Comissão e, com a Lei do FUNDEF (9.424/96), vetou os recursos para esta modalidade de ensino, o que levou à não abertura de vagas pelos governos estaduais e municipais para educação de jovens e adultos (GADOTTI, 2000).

Os anos que se seguiram foram assinalados por debates e discussões em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Vale mencionar, no âmbito destas discussões, o papel das entidades e dos sindicatos na luta por uma lei que garantisse uma escola pública de qualidade, tais como ANPEd, ANDES, CNTE. Finalmente, após vários debates com interesses antagônicos, aprovou-se, em dezembro de 1996, a LDBEN nº 9.394/96, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1998).

No que tange à educação rural, essa lei representou um avanço ao adequar a escola à vida do campo o que não estava contemplado nas leis anteriores. No Título V, Capítulo II, Art. 28, afirma:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar da flexibilização expressa na lei citada, no que diz respeito à questão dos conteúdos curriculares para a educação básica no campo, mantém-se ainda um ensino no campo com as mesmas características das escolas urbanas, ou seja, um currículo voltado para “[...] os conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais”, ou seja, totalmente urbanocêntrico; além disso, o currículo é voltado para certas classes sociais, isto é, é sociocêntrico, não considerando a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade. Este currículo, finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente — etnocêntrico. “É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores” (SILVA, 2003, p. 161-162).

As conseqüências advindas desse saber/fazer pedagógico, num momento são explicadas pela formação precária dos professores (leigos), noutro, pelo fato de o docente ter uma cultura urbana, descontextualizada do cotidiano dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, que não concebem o campo como um espaço pluriétnico e multicultural, voltado para a labuta com a terra e com isso, segundo Ribeiro (2000, p. 2):

[...] muitas famílias continuam deixando a zona rural em direção à periferias das cidades em busca, dentre outras coisas, de uma escola que possa significar oportunidade de futuro e emprego assalariado para os filhos. Para as famílias que permanecem e que enviam seus filhos para a escola rural, o ensino oferecido por esta, não os prepara para permanecerem na terra.

Sendo assim, as escolas localizadas no campo em consonância com as políticas públicas de educação, tanto em nível municipal, estadual como nacional, têm-se “[...] restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos” (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Esta tem sido a característica da maioria das escolas públicas situadas no campo em nosso país. Uma escola em que o currículo não condiz com a realidade, as aspirações, as vivências e o interesse dos alunos, que considere os saberes acumulados e a cultura local, da família e da comunidade rural, em consonância com a agricultura familiar, fator de desenvolvimento econômico para as comunidades rurais, entendendo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 57):

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola.

UM NOVO TEMPO...

Contraopondo-se a realidade, os movimentos políticos do campo brasileiro, como a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, a experiência acumulada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), os movimentos sociais como o Movimento Sem Terra (MST), também com uma experiência pedagógica para a população camponesa, juntamente com a UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, propuseram uma discussão profunda sobre a situação da educação do campo no Brasil. Este movimento, de conformidade com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que prevê a regulamentação da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino, promoveu em julho de 1998 a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*. Nesta conferência, as discussões se deram em torno da formulação de diretrizes e políticas públicas de educação para o campo.

As discussões culminaram, em 4 de dezembro de 2001, com a aprovação por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo³ – Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministro da Educação em 12/02/2002.

A aprovação dessa diretriz tem um significado especial para os movimentos sociais, pois têm contribuído para o processo de elaboração, debate e discussão de diferentes instituições que atuam no campo. Outra conquista importante deste movimento é que, pela primeira vez na história da educação brasileira, são elaboradas políticas específicas para a educação básica no campo, resgatando uma dívida para com este setor (SILVA, 2003).

Para Silva (2003, p. 35), a aprovação desta diretriz significa que:

[...] reconhecem o modo próprio de vida social do campo e o de utilização do seu espaço, enquanto elementos essenciais para a constituição da identidade da população rural, de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e a necessidade de definir procedimentos relativos a garantir a universalização do acesso à Educação básica e à Educação Profissional de Nível Médio, pela população do campo.

A aprovação dessa Diretriz representa também, segundo Fernandes (2004, p. 137-136):

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Uma conquista política importante desse movimento é a discussão que continua acontecendo em cada Estado, com a participação cada vez maior de organizações sociais, possibilitando a entrada desta questão na agenda dos governos municipais, estaduais e federal,

³ Conforme o *Relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, (Edla de Araújo Lira Soares, 2001) a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

subsidiando, inclusive, a construção da II Conferência. Desse modo, em agosto de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional, com o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, demonstrando com isso que o campo está em movimento e que os sujeitos que nele moram, trabalham e constroem suas vidas, lutam por uma educação mais vinculada à identidade campesina e não aceitam as políticas públicas hegemônicas de educação escolar instituída historicamente pelos governos em todas as esferas. Como diz Arroyo (2004, p. 70):

Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos.

Essa Conferência fez as seguintes proposições: tornar o movimento reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos; desenvolver esforços no sentido de que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita e que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educacional que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta; atuar para que seja reconhecida a especificidade de suas formas de viver e de ser; e, finalmente, procurar acelerar o processo que vem acontecendo, quanto ao reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública, construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo (CONFERÊNCIA, 2004).

Como resultado de todo este movimento preocupado com a Educação do Campo, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com as seguintes atribuições: articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. Estas ações se devem, por outro lado, à abertura e ao compromisso político do atual Presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação, atualmente, é entendida no âmbito governamental ao lado da reforma agrária e do desenvolvimento da agricultura familiar, como instrumentos indispensáveis de inclusão social. Desse modo, uma política de educação do campo, para ser capaz de promover a inclusão, o bem-estar e a qualidade de vida aos diferentes sujeitos, deve, necessariamente,

[...] estar articulada e integrada às diferentes políticas estruturadoras do desenvolvimento sustentável como acesso à terra, planejamento da produção e o acesso aos mercados, garantia de crédito diferenciado e de preços adequados, infra-estrutura social e produtiva, assessoria técnica, investimentos em pesquisas, além de ser capaz de conjugar educação e formação para o trabalho numa matriz pedagógica que considere os saberes acumulados e a cultura local (CONTAG, 2004, p. 11).

É importante destacar no contexto político do final dos anos 90 do recém passado século, a luta, pressão e a mobilização encetada pelos movimentos sociais do campo no que tange à educação escolar para as áreas de reforma agrária — acampamentos e assentamentos —, culminando com a criação por parte do governo federal do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Criado em abril de 1998 com o objetivo de proporcionar educação de jovens e adultos aos assentados e acampados em comunidades rurais mediante processo de Reforma Agrária, este programa introduziu um modelo inovador mediante uma gestão inteer institucional, contando com a participação de membros do governo federal, de universidades e movimentos sociais, sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e pela Comissão Pastoral da Terra, entre outras organizações parceiras. No caso das instituições de ensino superiores estas têm uma função estratégica no Programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Daí que as universidades são responsáveis pela gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Nesta configuração, os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Incra (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro e articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), este Programa foi implantado em 1999 como o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária, alfabetizando 3.821 assentados; além disso, 240 monitores foram capacitados para ministrarem aulas nas classes de alfabetização; 173 destes, complementaram o ensino fundamental de 5ª a 8ª série através de um projeto de escolarização. A partir daí os movimentos sociais e sindicais do campo mais uma vez, solicitaram da UNEB a continuidade do programa, culminando em 2001 com a implantação do Curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assegurando a continuidade dos estudos a 80 assentados da Reforma Agrária. Porém, o analfabetismo nos assentamentos continuou e, mais uma vez, a mobilização

dos movimentos sociais e sindicais reivindicaram junto ao INCRA e conseguiram a aprovação de mais um Projeto que previa a alfabetização de 4.900 jovens e adultos assentados e a escolarização de 245 no ensino fundamental, o que gerou o Convênio CRT/BA 0016/2002, assinado em 15/10/2002. Em fevereiro de 2004 este curso foi concluído.

Além deste curso de ensino médio coordenado pelo PRONERA/UNEB, estão em desenvolvimento outros cursos como: Projeto Educadores do Campo em Formação – Curso Médio na Modalidade Normal (Magistério), vinculado aos Departamentos de Educação de Teixeira de Freitas e Itaberaba atendendo 100 assentados(as) e acampados(as) de áreas de Reforma Agrária; Projeto Pé na Estrada — Ensino fundamental de 1^a a 4^a vinculado aos Departamentos de Teixeira de Freitas, Eunápolis, Ipiaú, Itaberaba, Irecê, Serrinha e Bom Jesus da Lapa, atendendo 2.400 jovens e adultos assentados(as) e acampados(as) de Reforma Agrária; Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável vinculado aos Departamentos de Eunápolis, Irecê, Barreiras e Serrinha, atendendo a 195 jovens e adultos das áreas de reforma Agrária.

Como parte do processo de formação continuada para os educadores e educadoras do campo, comprometidos(as) com a educação a ser ofertada nas áreas de reforma agrária seja assentamentos ou acampamentos, os movimentos sociais e sindicais do Estado da Bahia, ao lado da UNEB, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), implantou o Curso Pedagogia da Terra. Vale frisar que este curso já está sendo desenvolvido por outras instituições de ensino superior de nosso país. Espera-se desta experiência de formação continuada em nível superior, uma formação em consonância com os anseios e as necessidades das educadoras e educadores — trabalhadores e trabalhadoras *do e no* campo — um ressignificar das práticas educativas com vistas à construção de um campo diferente e de uma escola diferente, onde os sujeitos (crianças, jovens e adultos), sejam contemplados em seu *ethos*, diferentemente das escolas e das práticas educativas ofertadas oficialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto sobre a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil, verificou-se que a educação *do e no* campo em nosso país, voltada para as populações camponesas — pequenos produtores familiares rurais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas — nasceu tardiamente e de forma descontínua. As primeiras iniciativas por parte do Estado se deram nos

ensinos médio e superior, relegando a planos inferiores o ensino fundamental para estes povos que moram e trabalham no campo.

A educação *no e do* meio rural brasileiro vem-se arrastando, durante décadas, com a falta de infra-estrutura condizente ao bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem, de conteúdos e metodologias adequados à realidade dos alunos, seja para crianças, jovens e adultos, e a falta de condições materiais e de qualificação dos professores para lidar com as classes multisseriadas, bastante presentes nas escolas do meio rural. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao calendário escolar, que na maioria das escolas não leva em conta os períodos de plantio e colheita de que resulta a evasão escolar, ou mesmo o abandono da escola, pois a mão-de-obra empregada na agricultura familiar é formada pelos membros da família, imprescindível para esta atividade econômica, confirmando sua própria natureza. A distância, a falta ou a existência precária de transporte escolar, associadas às más condições das estradas, constituem outro problema para os alunos que moram no campo e persistem em dar prosseguimento aos estudos.

Então, o campo, visto como o lugar do atraso em oposição à cidade, o lugar do moderno, somente na década de 60, com os movimentos sociais e sindicais, se torna uma importante referência de diferentes iniciativas de Educação Popular — educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária —, imbricadas com a questão da conscientização popular, da reivindicação dos direitos pela posse da terra, educação escolar e formação para o trabalho.

Inúmeras são as críticas em relação às políticas públicas de educação voltadas para esse segmento da sociedade, pois, mesmo com a ploriferação de programas e projetos por parte do Estado a partir dos últimos anos da primeira metade do século XX e, recentemente, com a expansão e a democratização da escola no meio rural, elas não foram suficientes para enfrentar o analfabetismo no campo e, quando muito, os alunos chegam a cursar até a 4ª série do ensino fundamental por falta de escolas para aumentar o grau de escolaridade. A ausência de uma educação básica tem contribuído para elevar as condições de miséria e o êxodo rural por conta da falta de acesso a terra e, por conseguinte, a não melhoria das condições de vida dos povos que moram e trabalham no campo, excluídos historicamente desse modo de produção — a terra.

Na perspectiva de buscar soluções para a formação escolar das crianças, dos jovens e adultos que vivem no campo e praticam a agricultura familiar, os movimentos sociais, universidades públicas, entidades, educadoras e educadores do campo, entre outros segmentos da sociedade civil organizada, preocupados com a questão da educação escolar e da inclusão

social, sem desvincular da luta pela posse da terra, passam a reivindicar o direito a educação em todos os níveis de ensino. Daí a criação e implantação de cursos técnicos profissionalizantes, — Agrícola e Normal de Nível Médio — e do Curso em nível superior Pedagogia da Terra, para assentados e acampados, sob a coordenação do PRONERA nas diferentes regiões brasileiras. Além disso, destaca-se a criação e implantação de escolas nos próprios assentamentos e acampamentos com uma pedagogia específica construída *pele e do* movimento. Há de se acrescentar ainda as ações educativas desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas e pelas Casas Familiares Rurais, há mais de 30 anos no Brasil, ofertando a educação básica da 5ª a 8ª séries e ensino médio para os jovens do campo, por conta do vazio de escolas voltadas para os interesses e necessidades destes sujeitos que praticam a agricultura familiar e tem como fonte de renda a própria unidade produtiva.

A educação do campo nesta perspectiva deve assegurar, à população campesina, um ensino que garanta alavancar o desenvolvimento sustentável local, o fortalecimento da agricultura familiar, com crédito, assessoria técnica e o uso de recursos naturais que contribuam para a auto-sustentabilidade de identidades culturais locais, favorecendo o protagonismo dos que vivem da terra, entendendo com Palmeira e Guimarães (2002, p. 339) que:

[...] uma educação para o desenvolvimento local e sustentável requer processos educacionais que possibilitem a formação de cidadãos autônomos e críticos, a base para o avanço individual e o conseqüente desenvolvimento social. Cidadãos com capacidade de enfrentar um mundo em mudanças e conflitos, que contribuam para soluções e transformações da realidade, porém não só sob o aspecto econômico e material como também levando em conta os sentimentos e emoções, para um viver solidário e feliz, pessoal e social.

Para tanto, é preciso construir uma política pública de educação *do e no* campo em consonância com a concepção de educação escolar e de ensino defendida pelos movimentos sociais e pela experiência acumulada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Nesta sentido, é construir uma educação que compreenda o campo como “[...] espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade, do desenvolvimento de experiências [...] e, uma grande referência para a construção da justiça social” (CONFERÊNCIA, 2004, p. 5-6).

Todas estas ações certamente estão ajudando a construir, a reescrever, um novo capítulo sobre/da História da Educação do Campo no Brasil com o nascimento de um projeto

de educação, “[...] protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais” (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004, p. 7).

Portanto, é aqui que reside a riqueza, a boniteza da educação *do e no* campo que estamos vivendo na contemporaneidade expresso nos debates, conferências, seminários — regionais, nacionais e regionais — construídos pelos diferentes sujeitos do campo e da cidade, sensíveis à causa da educação *do e no* campo para quem historicamente foi negado o direito ao processo de escolarização inclusiva e a construção de uma cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical, Bahia.** Dissertação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.) **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-39.

CALDART, Roseli Salete. Movimento dos sem-terras: reflexões sobre a “Pedagogia da Terra”. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 12, n. 46, p. 21-35, 2004.

CONFERÊNCIA Nacional por uma educação do campo 2, 2004, Luziânia, Goiás. **Por uma política pública de educação do campo: texto base.** Luziânia, 2004. Sistematização de Denílson Costa *et al.*

CONTAG II Conferência Nacional de Educação do Campo. **Por uma política pública de educação do campo.** [Brasília]: [2004].

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: Texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Educação básica no campo: um desafio aos trabalhadores.** (digitalizado) 2000.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para as escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, Francisca Maria Carneiro; BATISTA, Naidson de Quintella (Orgs.). **Educação rural: sustentabilidade do campo.** Feira de Santana, Bahia: MOC; UEFS; SERTA, 2003. p. 28-51.

SILVA, Maria do Socorro. Educação básica do campo: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito à diferenças. In: BRASIL. CÂMARA dos deputados. **Uma escola para a inclusão social.** Brasília, DF: Comissão de Educação e Cultura, 2003. p. 158-175.

SOARES, Edla de Araújo Lita [Relatora]. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:** Parecer nº 36/2001. [Brasília, DF]: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, 2001.

WEREBE, Maria José. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo: Ática, 1997.