



Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium



ARTICLES/ARTIGOS/ARTÍCULOS/ARTICLES

De uma Escola no Campo para uma Escola do Campo: percursos e percalços

Mestre Heloisa Vitória de Castro Paula

Professora do Curso de Educação, *Campus* de Catalão, Universidade Federal de Goiás. Endereço:
Rua Ana Luíza N. 143 Res. Leblon, Catalão - Go. **E-mail:** heloisavcp@hotmail.com

Doutora Vera Lúcia Salazar Pessôa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, *Campus* de Catalão, Universidade Federal
de Goiás. Endereço: Rua Johen Carneiro N. 1394, Uberlândia-MG. **E-mail:**
verinha.salazar@hotmail.com/vspessos98@yahoo.com.br

RESUMO

ARTICLE HISTORY

Received: 10 June 2012

Accepted: 28 August 2013

PALAVRAS-CHAVE:

Escola Rural

Educação do Campo

Movimentos Camponeses

No percurso histórico da Educação no Campo, em muitos momentos, houve precarização da educação e negligência do poder público. A discussão de políticas públicas que atendam à população do campo deve sustentar as propostas por uma Educação Básica do Campo condizente com a demanda do campo, para que sejam implementadas medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização da população do campo. A escola é um importante instrumento na luta por uma Escola do Campo e, para que cumpra seu papel, é importante que haja uma transformação no seu alicerce. A reflexão sobre a Educação Básica do Campo é recente. Iniciou-se nos anos de 1990 após reivindicações de movimentos camponeses, que aliaram a luta por terra à luta por uma escola que não fosse apenas localizada no campo, mas trabalhasse a cultura do campo. Entretanto, nessa trajetória de discussão sobre a transição de uma Escola no Campo para uma Escola do Campo, as dificuldades são muitas, diante do processo histórico de significação da Educação Rural por parte da sociedade brasileira e da visão que perdurou por muito tempo. Para melhor entendimento dessa realidade, o objetivo deste artigo é mostrar os

percursos e percalços da Escola do Campo e a participação dos movimentos camponeses para que a Educação Rural se torne uma Educação do Campo.

KEY-WORDS:

Rural Schooling
Education in the
Countryside
Rural Workers Movements

ABSTRACT – FROM A SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE TO A SCHOOL OF THE COUNTRYSIDE: HISTORY AND SETBACKS. Over the historical trajectory of the Education in the Countryside project, at several points there has been precarious education and neglect by public authorities. The discussion of public policies to address the rural population must support proposals for a Basic Education in the Countryside project that is aligned with the demands of the rural people so that the measures implemented will actually promote social development and ensure that the rural population is adequately served. Schools are an important tool in the fight for education in rural areas and for them to be able to fulfill their role they must undergo a transformation in their foundation. Reflection on basic education in the countryside is recent. It started in the 1990s as a response to demands of rural workers movements, which combined the fight for land with that for schools which not only were located in the countryside but also incorporated rural culture. However, since then, the discussion of a transition from schooling *in* the countryside to schooling *of* the countryside, so to speak, has faced many difficulties that have to do with the historical understanding of rural education by the Brazilian society and the view that prevailed for a long time. For a better understanding of this reality, this article aims to trace the trajectory and setbacks of the Education in the Countryside project and to show the participation of rural workers movements in the struggle for a type of schooling that is *of* the countryside.

RESÚMEN:

Escuela Rural
Educación del Campo
Movimientos Campesinos

RESÚMEN –. DE UNA ESCUELA EN EL CAMPO A UNA ESCUELA DEL CAMPO: RECORRIDOS Y PERCANCES. En la trayectoria histórica de la Educación en el Campo, en muchos momentos hubo precarización de la educación y negligencia del poder público. La discusión de políticas públicas que atiendan a la población del campo debe ser el sustento de las propuestas por una Educación Básica en el Campo acorde con las demandas del campo, para que sean implementadas medidas que promuevan el desarrollo social y garanticen la valorización de la población del campo. La escuela es un importante instrumento en la lucha por una Escuela del Campo y, para que cumpla su papel, es importante que exista una transformación en su base. La reflexión sobre Educación Básica del Campo es reciente. Se inició en los años de 1990 después de las reivindicaciones de movimientos campesinos, que aliaron la lucha por la tierra a la lucha por una escuela que no solamente estuviese localizada

en el campo, sino que trabajase la cultura del campo. Entretanto, en esa trayectoria de discusión sobre la transición de una Escuela en el Campo a una Escuela del Campo, son muchas las dificultades, frente al proceso histórico del significado de la Educación Rural por parte de la sociedad brasileira y de la visión que perduró durante mucho tiempo. Para una mejor comprensión de esta realidad, el objetivo de este artículo es mostrar los recorridos y percances de la Escuela del Campo y la participación de los movimientos campesinos para que la Educación Rural se vuelva una Educación del Campo.

Introdução

A constituição da Escola no/do Campo traz elementos que permeiam o direito universal à educação e o papel que a escola se propõe a assumir no campo, estabelecendo uma relação que se situa entre o ideal e o essencial.

Pensar a educação básica do campo como direito a ser garantido à população rural traz à luz a discussão sobre como este direito é negado. Além disso, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a etapa básica do ensino agrega educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, etapas estas que não são contempladas da mesma forma na educação do campo. Garantir este direito representa um anseio pelo cumprimento das políticas públicas educacionais, que entendem como sujeito de direitos todo cidadão brasileiro, independentemente de onde habite.

A discussão de políticas públicas que atendam à população do campo deve sustentar as propostas por uma educação básica do campo condizente com a demanda da população rural, com vistas à implementação de medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização dessa população. Para Arroyo (2004), a educação básica deve ser vinculada aos direitos, e por isso deve chegar até o trabalhador do campo. Para o autor, o “movimento social representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p.72). Diante desta discussão, faz-se imprescindível pensar em uma prática pedagógica, uma estrutura escolar e uma escola que consigam promover este direito à educação básica (ARROYO, 2004).

A escola é um importante instrumento na luta por uma Escola do Campo e, para que cumpra seu papel, é importante que haja uma transformação no seu alicerce. Para Caldart (2010), a escola deveria trabalhar pelo projeto histórico pelo qual lutam os movimentos sociais e, para isto, deve ser “[...] transformada como escola pública, que, no formato da sociedade capitalista atual, acaba sendo privada” (CALDART, 2010, p. 19). Para a autora,

educação é mais do que escola. Na construção do projeto histórico que defendemos é preciso instaurar um projeto educacional que coloque os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de

trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis. (CALDART, 2010, p. 19).

A participação dos movimentos sociais na luta por uma Educação do Campo tornou-se representativa pelo fato de o movimento social situar essa luta no âmbito dos direitos, vinculando educação a saúde, cooperação, justiça e cidadania (ARROYO, 2004). A reflexão sobre a Educação Básica do Campo é recente. Iniciou-se nos anos de 1990 após reivindicações de movimentos camponeses que aliaram a luta por terra à luta por uma escola que não apenas se localizasse no campo, mas trabalhasse a cultura do campo.

No ano de 2001, em resposta às diversas discussões sobre a importância de uma escola que não fosse tratada meramente em função de sua localização na zona rural (e, por esse motivo, denominada “escola rural”), foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Após discussões e a resistência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) em rever a nomenclatura usual de “escola rural”, os movimentos camponeses conseguiram que esta escola fosse tratada por “escola do campo”, até mesmo pela iniciativa da proposta e a representatividade desses movimentos na construção do documento.

Assim, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001, foi uma resposta importante às reivindicações dos movimentos camponeses. Entretanto, nessa trajetória de discussão sobre a transição de uma escola *no* campo para uma escola *do* campo, as dificuldades são muitas, diante do processo histórico de significação da Educação Rural por parte da sociedade brasileira e da visão que perdurou durante muito tempo. A influência internacional na criação das Escolas Rurais foi marcante, sobretudo na década de 1950.

Para um melhor entendimento dessa realidade, o objetivo deste artigo é mostrar os percursos e percalços da “Escola do Campo” e a participação dos movimentos camponeses na luta para que a educação rural se torne uma “Educação do Campo”. O texto encontra-se dividido em duas partes, além da Introdução e Considerações Finais. Na primeira parte, fazemos um relato histórico sobre a educação do campo a partir de considerações sobre a educação rural. Na segunda parte, destacamos a importância dos movimentos camponeses para a efetivação da proposta de uma Educação do Campo.

Um percurso histórico da Educação do Campo

A educação rural, envolve normalmente em interesses de cunho político, ideológico e econômico, ao mesmo tempo em que chegou para garantir o direito à educação, muitas vezes ignorou os saberes do campo e quis tecnicizá-lo.

Assim sendo, nortearmos este percurso percorrendo alguns momentos históricos que contribuíram para a efetivação desta escola, procurando destacar seus percursos e percalços. A análise compreende o período entre o século XVI, com a educação jesuítica, e a aprovação do decreto n°. 7352, que dispõe sobre a política de educação do campo, no ano de 2010.

No século XVI, com a influência do padre jesuíta Manoel da Nóbrega, iniciava-se no Brasil a discussão sobre o tipo de educação que deveria acontecer no campo. O padre jesuíta apontava a importância de uma educação que qualificasse o que o campo oferecia. A análise histórica retoma as discussões sobre como esta educação passou a ser oferecida e em quais interesses estava calcada.

A influência internacional foi um dos fatores que impulsionaram a criação das escolas rurais. Porém, tratava-se de modelos prontos, que não se adequavam à realidade brasileira, mas que correspondiam aos interesses políticos.

As leis e decretos impulsionados pela luta dos movimentos sociais surgiram propondo adequações ao trabalho rural e, conseqüentemente, reivindicando uma escola de qualidade que dialogasse com a realidade do campo. Estes movimentos, representados pelos Movimentos Sociais Populares Rurais/do Campo e articulados como sujeitos políticos coletivos, tornaram-se representativos na luta por uma escola que fosse *no* campo e que acompanhasse a discussão de uma educação *do* campo. Essa discussão mostra a luta pela terra e a perspectiva de um projeto popular de sociedade. A autora Caldart (2002), ao definir educação *no/do* campo, afirma que “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18, grifos da autora).

De acordo com Leite (1999, p.14), “pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo”. Porém, a educação do homem do campo muitas vezes foi marcada pelo desprezo e pelo preconceito, acontecendo de forma instrumental e desqualificada.

Inicialmente falamos de uma “escola rural” por ser esta a definição presente na legislação educacional. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas,

a educação do campo (sic), 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, nesse 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. (BRASIL, decreto n. 7352, de 4 de novembro 2010, p. 1).

Vale salientar que o conceito de “Educação do Campo” vem sendo construído nos movimentos que lutam pela *terra de trabalho*¹. De acordo com Ribeiro

¹ Expressão usada por Martins, José de S. “Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. In: _____. **Expropriação e**

(2010, p.41), o “[...] campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”.

No ano de 2010, após oito anos da aprovação das Diretrizes Operacionais, foi aprovado o decreto nº 7.352, que vem dispor sobre uma escola no campo e que deve atender inclusive à demanda de reforma agrária no país. Este decreto cria a política de educação do campo e destina-se à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior para a população rural. De acordo com o decreto, o atendimento será feito pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O percurso histórico rural e o conceito de “Educação do Campo” permitem compreender a diversidade de elementos que formam a trama em que se insere a construção desta escola. Esta discussão vai além do atendimento da demanda escolar, mas busca se efetivar como um projeto popular para o Brasil. Para Ribeiro (2010),

contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. (RIBEIRO, 2010, p. 41).

A análise histórica se faz imprescindível na reflexão sobre a constituição desta escola, para que se possa compreender a diversidade de elementos que se entrelaçam na realidade do campo e de sua clientela escolar.

A desvalorização da educação oferecida no campo é fruto do descaso e da ignorância de uma sociedade urbanizada, que não consegue compreender a subjetividade do homem do campo, que, muitas vezes, divide o labor da roça com a sala de aula. Ao longo dos anos, a educação no campo foi atendida de forma extemporânea e rotulada, o que, por vezes, causou a desmotivação de quem acreditava ser possível ter, no campo, uma escola de qualidade.

No século XVI, no período colonial do Brasil, os padres jesuítas se tornaram os principais educadores da colônia brasileira. A partir deste contexto, pode-se delinear o cenário da educação no país e as prioridades estabelecidas. Apesar de possuir uma centralidade catequética na educação dos índios e colonos, “[...] o plano de estudos inicial, elaborado por Nóbrega, instituía o ensino profissional e agrícola nos recolhimentos² como opção, ao lado do ensino da gramática latina”

violência: a questão política no campo.2.ed. São Paulo: HUCITEC, 1982.p.45-66 (Coleção Ciências Sociais).

² Locais de múltiplas funções, os recolhimentos da colônia abrigavam devotas e religiosas, meninas para serem educadas e mulheres tidas como desonradas.

(RAMOS, 1987, p.11). Este currículo sugerido por Manoel da Nóbrega³ não chegou a ser realizado, pois o padre morreu no ano de 1570 e “[...] com ele aquela que poderia ser a primeira experiência nacional de educação rural” (RAMOS, 1987, p. 11).

A educação rural no Brasil se iniciou, efetivamente, ainda na República Velha, no final do século XIX. O objetivo era inserir o país na modernidade do século XX, entendendo-se que a educação poderia ser a alavanca para isso. E, por este mesmo ideal de modernidade - pautado por uma sociedade urbano-industrial que se instalava no Brasil - é que a educação rural somente voltou a ser discutida após a intensa migração da população do campo para as áreas onde se iniciava a industrialização, já nos anos de 1910/1920.

No Brasil, a partir da I Guerra Mundial (1914 a 1918) e da intensificação da migração do campo para as cidades, houve uma política de incentivo ao retorno ao campo. Esta política visava não somente incentivar esse retorno, mas também fixar no campo as pessoas que lá ainda permaneciam. De acordo com Leite (1999, p.28),

[...] concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campestre, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.

A partir deste movimento para a fixação do homem no campo surgia o ruralismo pedagógico, cujo principal objetivo era formar uma escola integrada às condições locais regionalistas, colaborando com o movimento. O ruralismo pedagógico perdurou até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonialista (LEITE, 1999).

Os movimentos migratórios foram os grandes responsáveis pelo processo de concentração urbana. Para Camarano e Beltrão (2000, p.15), “o crescimento vegetativo é tradicionalmente mais baixo nas áreas urbanas, notadamente nas cidades maiores. Estimativas apontam para um volume de aproximadamente 55 milhões de pessoas que deixaram a área rural entre 1940 e 1996”. Os autores expressam essa relação na tabela 1.

³ Missionário jesuíta português responsável pelas cartas que descrevem a chegada do processo civilizatório imposto pelos portugueses aos nativos.

Tabela 1- Distribuição da População Brasileira por Grupos de Tamanho (em %).

Grupos	1940	1950	1960	1970	1980	1991	1996
Urbana	31,2	36,2	45,4	55,9	67,7	74,8	78,0
500 e +	10,8	14,2	21,4	26,7	32,3	35,2	35,7
100-499	5,1	4,9	4,4	6,5	9,6	10,7	11,3
50-99	1,7	2,2	2,6	3,2	4,1	5,4	9,1
20-49	1,9	3,0	4,3	5,1	6,3	7,6	10,4
<20	11,7	11,9	12,7	14,0	15,5	16,4	11,8
Rural	68,8	63,8	54,6	44,1	32,4	24,5	22,0

Fonte: IBGE, Censos Demográficos in Camarano e Beltrão (2000, p.15).

Com o início da transformação no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade conquistou um espaço mais amplo. Junto com essas mudanças econômicas, surgia no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que buscava diagnosticar e dar novos rumos às políticas educacionais, tendo como premissa que a educação deveria ser dada a todos os cidadãos e inspirado pelos ideais de uma escola democrática.

Nesta proposta, a educação no campo e a educação na cidade eram igualmente contempladas. Entretanto, havia uma separação entre a educação das elites e a das classes populares. Esta, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007, p.11),

não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional promulgada a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. (aspas do autor).

A inserção precoce do homem do campo na força de trabalho é um dos aspectos relevantes da análise da escola do campo. Em algumas realidades, os alunos estavam inseridos na mão de obra das fazendas e dividiam o tempo entre o trabalho na terra e as atividades na escola. Outro aspecto relevante é que os professores eram selecionados no próprio campo por diversos motivos, entre eles a facilidade de locomoção. Não raro o professor era alguém que detinha algum conhecimento, mesmo que elementar, e o repassava aos alunos.

As manifestações de movimentos revolucionários com forte cunho liberal trouxeram ao Brasil uma nova visão sobre o processo produtivo e econômico, propondo-se a lutar por bem-estar, direitos e participação política. Neste período, liderado pelo governo de Vargas, visualizava-se um processo industrial de base como forma de manter o ideário do Estado Novo. Diante desta política voltada à industrialização, a escola do campo ficou esquecida, já que o foco da educação estava na capacitação profissional (LEITE, 1999).

As discussões sobre educação que ocorreram na década de 1930 impulsionaram, após a II Guerra Mundial, um novo olhar para a escola do campo. A educação do campo passava a estar de acordo com a política externa norte-americana. Neste momento, foi criado o CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que

tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p.32).

Com a implantação desses projetos educacionais, criou-se uma expectativa de desenvolvimento da educação no campo. A partir da criação do Programa de Extensão Rural, acreditou-se que as populações do campo experimentariam a mesma realidade norte-americana. Porém, com uma forte característica de ensino informal, o projeto se propunha a ser um programa diferenciado ou, até mesmo, incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar.

O programa tinha, como base material da ação educativa, a empresa familiar. Para o Programa de Extensão Rural, o importante era convencer todos os membros da família a usarem os recursos técnicos para aumentar a produção e, em consequência, o bem-estar social.

O principal objetivo da Extensão Rural era combater a carência, a desnutrição e as doenças, bem como a ignorância e outros fatores negativos dos grupos empobrecidos do Brasil (FONSECA, 1985). Mesmo tendo objetivos que poderiam garantir o bem-estar da população rural, o programa perpetuava uma visão colonialista e exploratória por trás de um rótulo de “desenvolvimento agrário”. Para Fonseca (1985),

a preocupação das elites brasileiras para com a educação rural no Brasil data da passagem da primeira para a segunda década deste século, quando a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo. [...] A necessidade de conter esta migração e a ideia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais [...] o agrário e o industrial. (FONSECA, 1985, p. 55).

Na década de 1950, com o intuito de promover a organização das comunidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento rural, o governo federal voltou a ter uma

preocupação com a educação rural elementar, porém acabou fracassando com as “Missões Rurais”, o que resultou na extinção da Campanha Nacional de Educação Rural em 1963 (RAMOS, 1987).

Ao fazer uma análise histórica da educação rural, Ribeiro (2010) mostra que essa abordagem

permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades. O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. [...] O segundo período, correspondente aos anos de 1950/1960, coincide com o processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada. (RIBEIRO, 2010, p. 172).

O período de 1950 a 1996 testemunhou a criação de leis importantes que direcionaram a educação no Brasil. São elas a LDB 4024/61, Lei 5692/71, que complementava a anterior e discutia a estruturação do ensino fundamental e secundarista, e a LDB 9394/96. A estruturação da escola fundamental da zona rural pela LDB 4024/61 ficaria a cargo dos municípios, desta forma omitindo-se quanto às responsabilidades e necessidades da escola rural, já que a maioria dos municípios não tinha condições financeiras de assumir tal encargo. Para Leite (1999),

desta feita, com uma política educacional nem centralizada, nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p.39).

Diante desse impasse, o momento acabou sendo propício para o surgimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, posteriormente, o Movimento Educacional de Base (MEB). A ideologia destes movimentos se sustentava nas condições de trabalho dos trabalhadores rurais e outras entidades que protegiam os até então desprezados da zona rural. Esta luta dos movimentos culminou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214/63.

A Lei 5.692/71 foi aprovada em meio à efervescência do período militar, pelo interesse destes em manter a ordem. Em vez de grandes transformações, acentuaram-se as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou-se o elitismo que sempre esteve presente nas decisões

políticas no país. Esta lei estava distanciada da realidade da população do campo por se pautar principalmente na profissionalização do ensino e tratar os trabalhadores rurais como possível mão de obra a ser absorvida pelo mercado.

No percurso histórico da educação no campo, deparamo-nos em muitos momentos com a precarização da educação e a negligência do poder público. As leis que regem a educação brasileira trouxeram, em suas propostas e sanções, etapas ou modalidades da educação básica que deveriam ser privilegiadas.

No conteúdo das leis, percebe-se que não se deu destaque à educação do campo, à valorização do professor do campo, à organização curricular coerente com a realidade vivida e à construção de escolas com melhores condições de acolher estes alunos. Somente no ano de 2010, a resolução CNE/CEB nº 4 definiu a educação do campo como uma modalidade da Educação Básica, prevendo adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região.

Na LDB 9.394/96, está previsto que a “escola rural” deve ter um planejamento condizente com a realidade vivida por seus alunos, de certa forma, desurbanizados. Para Leite (1999), “não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas (sic)”.

No âmbito social e educacional, vimos o quanto a cultura ruralista vem sendo distanciada do que se ensina na escola. O meio rural é visto, muitas vezes, como “atrasado”, “caipira” e desconectado do mundo urbano, não se levando em consideração todo o conhecimento trazido do campo e de suas tradições.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.11) discorrem sobre a perspectiva dada à educação do campo e refletem que “[...] a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interroga-nos por que nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação”. Alguns questionamentos são levantados pelos autores sobre as possibilidades que justifiquem o descaso com a Educação do Campo:

[...] O olhar negativo, preconceituoso, do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida, de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte? [...] O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões do campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores é que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.11).

Sobre a diversidade da Educação do Campo, o Decreto nº 7.352 foi aprovado em 04 de novembro de 2010 e dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao analisar o Decreto nº 7.352, percebemos que os princípios ora estabelecidos vão ao encontro

de uma perspectiva de Educação do/no Campo como política educacional, que procura dialogar com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades.

O Decreto nº 7.352, ao tratar das particularidades do homem do campo, interpreta que este é dono de uma cultura própria, envolta em tradições e saberes que constituem o campo. Brandão (2009, p.17) fala da “cartografia da pessoa”, dizendo que “cada um de nós habita e é habitado por espaços e lugares, terras e territórios, regiões e paisagens interiores”. Para o autor, tempos e espaços pertencem a nós, na mesma medida em que pertencemos a eles.

No final dos anos de 1970, os movimentos sociais populares retomaram suas organizações, momento este em que “[...] se pode perceber, novamente, a forte presença da Igreja e de partidos políticos de esquerda nesse processo” (RIBEIRO, 2010, p.33). Em janeiro de 1984 aconteceu o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, no Paraná, com a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. De acordo com Ribeiro (2010, p. 41), “nos anos de 1990, os movimentos sociais populares rurais/do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma de suas primeiras demandas associada a um projeto popular para o Brasil”.

No ano de 1997, realizou-se o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O ENERA foi o primeiro espaço constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo para discutir a educação do campo e seus desdobramentos. Este encontro, apoiado por instituições religiosas, organizações não governamentais e movimentos sociais, iniciou a construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

A partir da elaboração do projeto, surgiu um documento que foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (RIBEIRO, 2010).

Para o PRONERA, a Educação do Campo é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporem a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o PRONERA quer fortalecer o mundo rural em todas as suas dimensões: econômica, social, ambiental, política e ética. De acordo com Ribeiro (2010),

o objetivo do Pronera (sic) é promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas da reforma agrária. [...] Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância

regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar. (RIBEIRO, 2010, p. 190).

Os movimentos sociais e sindicais do campo, que lutam pela posse da terra através de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas e cursos de capacitação, constroem processos permanentes de educação popular, trazendo para a sociedade civil a discussão sobre “cidadania” e “educação” do homem do campo, perpassando pelas dimensões presentes no PRONERA. Para Arroyo, “[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores” (ARROYO, 1999, p. 9).

Compreender o campo como um espaço com suas particularidades e possibilidades confere à Educação do Campo o papel de representar um novo projeto de educação que fortaleça a identidade e a autonomia das populações do campo. Este fortalecimento se dá pela reflexão sobre o papel do campo e sua relação com a terra, o trabalho e a educação.

As relações de trabalho e produção presentes no campo estão intimamente relacionadas a sistemas de parentescos. As propriedades familiares dependem do trabalho familiar para manterem a estrutura da propriedade. O Censo Agropecuário de 1995/1996 reflete o papel econômico dessas propriedades rurais pertencentes a grupos familiares. De acordo com Guanziroli (*apud* Secad, 2007),

o Censo Agropecuário 1995/1996, realizado pelo IBGE, revela que, naquele período, aproximadamente 85% do total de propriedades rurais do país pertenciam a grupos familiares. A atividade agrícola, para 13,8 milhões de pessoas representava, praticamente, a única alternativa de vida, em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que correspondia a 77% da população ocupada na agricultura. Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção rural. (GUANZIROLI *apud* SECAD, 2007, p. 28).

Nota-se que as propostas de atendimento à Escola do Campo surgiram como forma de garantir a fixação do homem no campo, mas não necessariamente atendendo às suas necessidades educacionais e o reconhecendo como cidadão de direitos. Na perspectiva da luta de uma escola no/do campo, está a conquista de uma proposta educativa que alie a educação, este direito universal, com o desenvolvimento para o campo. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.72),

[...] o movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça e cidadania. O direito coloca a

educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. É aí que vocês estão colocando a educação básica: por que educar o trabalhador no campo, a trabalhadora, os sem-terra, por quê? Porque são sujeitos de direitos.

A luta pela terra iniciada pelos movimentos sociais lançou outro olhar para a escola no campo, propondo uma educação que atenda à demanda e aos saberes do campo. O movimento social no campo “representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 73). Esta nova consciência, representada pelos movimentos, deixa claro o quanto esses cidadãos se reconhecem como sujeitos de direitos.

Os movimentos camponeses e a Educação do Campo: novas propostas, velhos dilemas

No início dos anos de 1980, impulsionada pelos conflitos por terra e aliada à modernização da agricultura nos anos anteriores, a reforma agrária ganhou visibilidade no cenário brasileiro. A discussão sobre a reforma agrária adentrou as universidades e passou a fazer parte das produções acadêmicas. A relação cidade-campo, as ruralidades e as urbanidades passaram a ser temas de debates. Em sua obra “Educação e Ruralidades”, Pessoa (2007) traz a ideia da diversidade do campo, sugerindo que não há uma única realidade caracterizada como rural, ou seja, não existe no Brasil nenhuma realidade especificamente rural, sem nenhuma influência urbana. Sendo assim, Pessoa (2007), acredita que já não se pode falar somente de “rural”, mas sim de “ruralidades”. Esta diversidade de realidades traz também uma diversidade de formas de se pensar a educação. E este pensar a educação a partir do contexto vivenciado acompanhou as lutas por terra dos camponeses.

Nesta perspectiva da relação entre urbano e rural, Rua (2002, 2006) promove um debate acerca da conceptualização do rural, trazendo a reflexão sobre a ideia de “urbanidades no rural” e considerando que estas acontecem em espaços híbridos, onde há integração entre o rural e o urbano. Para o referido autor, somente a chegada de infraestrutura no campo, alterando o cotidiano dessa área, não é suficiente para transformá-la em urbana; tampouco extermina a tradição rural já existente, mesmo que a remodele.

Assim, Rua (2002) considera que a chegada de infraestrutura no campo deve ser entendida como a difusão de “urbanidades no rural”. Para ele, urbanidades “seriam todas as manifestações do urbano em áreas rurais, sem que se tratem esses espaços formalmente como urbanos” (RUA, 2002, p.57). O autor faz uma análise histórica de como a relação urbano-rural veio acompanhada da dicotomia “adiantado/atrasado”. Para Rua (2006, p.2), “a Geografia pode resgatar a diferença e enfatizar que cada um tem sua própria história, que se materializa em espacialidades/territorialidades próprias”. Neste contexto, o autor nos leva a

compreender que o rural e o urbano devem ser percebidos como o resultado de interações múltiplas, transescalares e não hierarquizadas.

Nessa linha de pensamento constata-se que, historicamente, criou-se uma subordinação do campo à cidade e, conseqüentemente, da escola rural à escola urbana, considerando-se a segunda como o modelo a ser seguido. Para o aluno que vive no campo, partilhando da realidade dessa cultura e enfrentando as adversidades de uma escola situada no campo, um programa escolar que não vá ao encontro da realidade cotidiana perde seu significado.

Na luta pela terra, também esteve presente a luta pela educação. Pessoa (2007) leva-nos à reflexão de que não se deve pensar em uma escola apenas localizada no campo, que continue subjugando de todas as formas a realidade das populações rurais e entendendo o aluno como “[...] o aluno universal ou, pior ainda, um aluno urbano universalizado” (PESSOA, 2007, p.15).

Devido a esta subjugação, consolida-se uma política de descompromisso com a realidade rural. Ignora-se a importância de um currículo adequado ao atendimento integral aos alunos, desconsiderando-se sua rotina diferenciada, que se inicia, inclusive, com o acesso a essas instituições. Essa nova escola rural, para Ramos (1987, p.111), “é uma reprodução do modelo urbano ‘adaptado’, [...] ela é imposta pela cidade, não partindo da reivindicação da população rural”.

Em busca de uma educação que seja do campo, os movimentos camponeses têm um papel importante, pois esses trabalhadores lutam para que seus filhos possam aprender também o que vivem e se reconheçam no ambiente escolar. A escola pensada pelos movimentos vai além da escola construída no campo. Busca-se uma escola que atenda à demanda escolar das populações camponesas, respeitando sua cultura e sua realidade.

No ano de 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), fez a primeira análise diagnóstica da educação nos assentamentos de reforma agrária no Brasil.

Para tanto, a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) entrevistou diretores, professores, presidentes de associações de produtores rurais e famílias assentadas. A amostragem da pesquisa foi de 10,2 mil famílias em um número de 524.868 famílias distribuídas nas regiões: Norte e Nordeste, com o maior número de assentados - 33,06% e 41, 85% respectivamente; Centro-Oeste, com o terceiro maior número de assentados, representando 14,22%; Sudeste, com 5,54%; e Sul, com 5,33%, como indicam os números da tabela 2.

Tabela 2- Grandes números da pesquisa nacional da educação na reforma agrária – BRASIL- 2004

Variáveis	Brasil	GRANDES REGIÕES				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Assentamentos do Incra	5.595	1.082	2.546	444	680	843
Famílias Assentadas	524.868	167.932	208.071	30.187	30.238	88.440
População Assentada	2.549.605	842.303	1.067.145	141.301	136.122	362.734
Escolas	8.679	2.414	4.230	476	622	937
Estudantes Assentados	987.890	313.124	457.810	47.973	45.271	123.712

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004)

A PNERA visou caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores. A pesquisa destacou que

foram recenseados 5.595 assentamentos localizados em 1.651 municípios, totalizando os assentamentos da Reforma Agrária do INCRA instalados a partir de 1985. O levantamento realizado junto aos professores ou diretores teve caráter censitário, adotando a escola como unidade de coleta. A pesquisa cobriu todas as unidades de ensino que atendem alunos residentes nos assentamentos, localizadas neste espaço ou em seu entorno. Foram identificadas 8.679 escolas com essas características. Na pesquisa junto aos presidentes de associação de produtores rurais, o levantamento cobriu todos os 5.595 assentamentos credenciados pelo INCRA, desde 1985. Em todos eles foram realizadas entrevistas com as lideranças dos trabalhadores rurais. No que se refere às famílias assentadas, a pesquisa foi amostral, garantindo a representatividade de todas as Unidades da Federação. O levantamento coletou informações de todos os moradores de cada domicílio sorteado. A expansão dos resultados obtidos na amostra foi de 524.868 famílias assentadas, perfazendo uma população de 2,5 milhões de pessoas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Em relação à dependência administrativa destas escolas, constatou-se que, na região Centro-Oeste, a maior parte das escolas é municipal. Este fato pode estar relacionado à descentralização da educação via municipalização, posta como lei no Art. 211 da Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de

ensino. [...] § 2. Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988). Esta realidade se repete em outras regiões do Brasil, como podemos perceber pela tabela 3.

Tabela 3- Caracterização da escola segundo dependência administrativa (%) – Brasil e grandes regiões – 2004.

Discriminação	Geral (Ne* = 8.672)	GRANDES REGIÕES				
		Norte (Ne=2413)	Nordeste (Ne=4255)	Centro-oeste (Ne=4255)	Sul (Ne=4255)	Sudeste (Ne=476)
Escola Federal	4,4	1,0	4,9	11,3	4,8	3,2
Escola Estadual	8,3	9,2	3,1	9,2	24,0	27,7
Escola Municipal	83,6	89,3	87,1	77,5	64,3	60,5
Escola Privada	3,7	0,5	4,9	2,0	6,9	8,6
	(Ne=322)	(Ne=13)	(Ne=206)	(Ne=19)	(Ne=43)	(Ne=41)
Particular	8,4	-	11,7	15,8	-	-
Confessional	2,5	30,8	1,9	-	-	-
Filantrópica	11,5	15,4	10,7	10,5	2,3	24,4
Comunitária	77,6	53,8	75,7	73,5	97,7	75,6
	(Ne=250)	(Ne=7)	(Ne=156)	(Ne=14)	(Ne=42)	(Ne=31)
Escola de Sindicato, Associação, Cooperativa ou Movimento	66,4	-	66,7	64,3	73,8	71,0
Escola Família Agrícola ou Casa Familiar Rural	11,6	85,7	11,5	21,4	-	6,5
Outra	22,0	14,3	21,8	14,3	26,2	22,6

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004)

Ne: número de entrevistados Adaptação: CASTRO, H. V. 2012

A precarização do atendimento a essas escolas ficou por ora pautada na municipalização dessas instituições, sendo que muitos municípios não têm condições financeiras de manter as escolas que atendem à Educação Infantil e ao

Ensino Fundamental. O fato de a escola rural atender em sua maioria ao Ensino Fundamental agrega responsabilidade aos municípios.

A luta por esta *escola material*⁴ trouxe reflexões sobre a escola que queremos. Em um processo de legitimação do direito à educação e, conseqüentemente, do direito à escola, as condições oferecidas aos alunos e professores para permanecerem nesta escola ficaram negligenciadas. Para Arroyo (1986, p.25),

[...] nas últimas décadas dar-se-á prioridade à produtividade da escola inexistente, medida pelas taxas de repetência e evasão escolar. O discurso oficial tenta nos convencer de que o problema da escola pública para o povo não está na sua inexistência material, na falta de recursos físicos, humanos e didáticos mínimos para sua configuração como agência transmissora de saber básico. O problema estaria no fracasso escolar do aluno que entra e sai. Não fica. Evade-se da escola existente. [...] Essa mudança de ênfase no diagnóstico da escola pública para o povo vai redefinir muita coisa. [...] No momento em que se passa a priorizar o fracasso escolar, e sobretudo o fracasso dos alunos provenientes das classes subalternas, o Estado e sua escola são inocentados. Passa-se a culpar o próprio povo de sua ignorância.

Mudou-se o foco ao deixar-se de perceber que a evasão escolar seria o menor dos problemas da escola, se não se buscassem as causas. As políticas públicas que deveriam atender às necessidades da escola ignoram as verdadeiras necessidades e correm atrás de índices e perfis que justifiquem o seu fracasso. Em se tratando da Escola do Campo, este problema se agrava, ao passo que não há grandes interesses administrativos em se manter a Escola no Campo.

Adequar a escola e suas especificidades vai além de manter um prédio construído no campo. Valorizar a cultura do campo não se restringe somente a inserir conteúdos que retratem o campo. Pensa-se em uma Escola no/do Campo, mas não se pensa em formar professores no/do campo. Para Ribeiro (2010),

mesmo na formação de professores, nas escolas de nível médio, modalidade normal ou magistério, e nos cursos de Pedagogia, os currículos não contemplam disciplinas, conteúdos ou metodologias referentes ao trabalho agrícola e à cultura produzida a partir deste trabalho e da vida do campo. (Ribeiro, 2010, p.177).

Tornar-se um professor que dialoga com a cultura do campo exige experiência com esta realidade, para que a práxis social do docente seja efetiva e para que ele

⁴ Termo utilizado pelo autor Miguel Arroyo ao se referir à luta nos anos de 1950 pelo direito do povo à educação em um espaço físico (ARROYO, 2004).

compreenda e interaja com a realidade do campo, sem desmerecê-la. A PNERA diagnosticou que ainda há um número considerável de professores atuantes em escolas do campo que desconhecem ou não utilizam na organização do ensino as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Este número pode ser considerado alto se comparado ao número de professores que já leram as Diretrizes Operacionais, como mostra a tabela 4.

A expressão Educação do Campo, em si, já identifica uma reflexão pedagógica que deveria reconhecer o campo como um lugar que não só reproduz a educação, mas também produz uma pedagogia voltada a um projeto de educação e de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002).

A forma como os direitos desses sujeitos são vistos pelo professor interfere em como o aluno se reconhece também como sujeito desses direitos. Caldart (2002) afirma que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos desta transformação” (CALDART, 2002, p. 22).

Tabela 4 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (%) Brasil e Grandes regiões – 2004 .

Discriminação	Geral Ne*= 7.508	REGIÃO				
		NORTE Ne=2.318	NORDE STE Ne= 3.541	CENTRO -OESTE Ne=762	SUL Ne= 513	SUDESTE Ne= 374
Já leu as Diretrizes Operacionais	18,2	17,9	14,2	25,2	35,9	20,4
Diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino na escola	71,2	72,3	73,0	68,1	71,1	61,8
Diretrizes são totalmente utilizadas na organização do ensino na escola	15,6	17,3	14,4	12,6	15,6	22,4
Diretrizes não são utilizadas	13,2	10,5	12,6	19,4	13,3	15,8
Conhece de ouvir falar	23,1	22,6	22,9	20,8	28,3	26,3
Não conhece	58,6	59,5	62,9	54,0	35,7	53,4

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004)

Ne: número de entrevistados Adaptação: CASTRO, H. V. 2012.

Para que este projeto de educação aconteça, é imprescindível que o professor conheça esses direitos e seja capaz de organizar um projeto educativo coerente e participativo. Para Molina (2002, p.26), “[...] educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo”. A Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao discorrer sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo, afirma que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (grifo nosso).

O quadro que emerge das escolas do campo, de acordo com a PNERA, é de falta de conhecimento das Diretrizes por parte dos professores. Há uma deficiência na formação dos professores no que tange ao conhecimento político aliado ao conhecimento social.

Muitos professores que atuam nas Escolas do Campo moram na cidade e não compreendem a realidade dos seus alunos. Esta realidade, se aliada à falta de conhecimento dos direitos desses jovens, torna mais difícil pensar “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo”.

Para permitir o protagonismo do homem do campo na construção dos saberes e da qualidade social, como previsto no Art. 13 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), deve haver participação desses sujeitos no projeto de Educação do Campo.

Na busca de compreender o que a população do campo tem a dizer sobre a educação que lhe é oferecida, o autor Carlos Brandão, em suas obras, fala da educação no campo da Antropologia Social aplicada à análise das relações do campesinato com a escola rural (BRANDÃO, 1990).

Em sua obra “O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural”, Brandão (1990) tem a preocupação em falar da educação ouvindo o que o homem do campo tem a dizer sobre a escola e considerando todos os pontos de vista

apresentados. Ao referir-se à formação dos docentes das escolas rurais, traz a discussão sobre como essas escolas se tornaram o degrau inferior do sistema educacional, sendo que muitos professores começam a dar aulas nas escolas rurais almejando ir para as escolas na cidade devido às melhores condições de trabalho.

A Escola no Campo, muitas vezes, é vista como desnecessária por quem vive na cidade e pode frequentar a escola sem ter que se afastar de sua família ou de sua casa por muito tempo. Cria-se assim uma linha hierárquica de submissão às escolas urbanas.

Nesse contexto, o urbano é imposto como única alternativa de crescimento social e profissional. Para Flores (2000),

[...] é preciso refletir acerca do currículo e da cultura camponesa, assim como é urgente que o aluno rural seja tratado enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem levando-o a criticar a realidade existente no campo e se tornar um ser social capaz de transformar a sua realidade. (Flores, 2000, p.9).

Um currículo coerente com a realidade do campo deve levar em conta elementos sociais, culturais e políticos. Não é possível construir uma proposta curricular sem alcançar estes três elementos e seus desdobramentos. A construção desta proposta deve agregar uma série de valores dos indivíduos que dela fazem parte e compreendê-los em suas especificidades. Não se deve considerar a escola rural como extensão da escola urbana que está construída no campo.

A Escola do Campo, pensada dentro da realidade do campo e com profissionais que dialogam com esta perspectiva de escola, foi um dos legados deixados pelos movimentos sociais. Entretanto, é possível verificar que escolas que não têm a influência desses movimentos tendem a seguir os padrões e currículos das escolas urbanas.

Considerações finais

Os movimentos que lutam por uma educação básica “do campo” buscam resgatar sua própria história através de políticas públicas que não só materializem o direito à educação na construção de escolas, mas considerem a necessidade de um currículo próprio do campo, com professores que o valorizem e compreendam como um espaço em movimento que faz parte dos saberes historicamente constituídos.

Neste contexto, é possível vislumbrar que pensar a Escola do Campo vai além de se pensar simplesmente a escola. Não é possível desconsiderar o papel do professor nas reflexões realizadas em sala sobre a importância do campo e sua relação com a cidade.

Pensar a Escola do Campo traz a reflexão de que o direito a uma educação democrática e de qualidade envolve todas as instituições de educação públicas. Ver direitos negados não é uma particularidade das escolas do campo. É possível, a partir de uma visita às escolas públicas, averiguar como o poder público desconsidera a importância de uma educação que promova a cidadania.

Fala-se em gestão democrática nas escolas, mas não se cobra uma gestão responsável da educação. A problemática das escolas do campo está em ter de lidar com os problemas presentes nas escolas urbanas e com a desvalorização do que elas realizam na adversidade.

Agradecimentos

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “A relação campo-cidade no ensino de Geografia da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita-Catalão (GO): entre o ideal e o essencial”, defendida em 2012 no PPG/UFG/Campus Catalão. Portanto, gostaríamos de agradecer ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, pelo esforço em formar profissionais competentes e qualificados. À Escola Arminda Rosa de Mesquita por abrir as portas da escola com uma relação de confiança e respeito. Aos alunos desta escola, que nos ensinaram a importância de se respeitar e valorizar nossas origens. À CAPES pelo subsídio financeiro através da bolsa de mestrado

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo et al. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998. 104 p. Disponível em: <http://livros.universia.com.br/?p=1163>. Acesso em: 4 jan. 2011
- ALMEIDA, Rosemeire A. Geografia e educação do campo: o possível diálogo. In: PEREIRA, Jacira H. V. (Org.) ; ALMEIDA, Rosemeire A. (Org.) . **A Educação no/do Campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008. v. 1.
- ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- _____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- BRANDÃO, Carlos R. **“No rancho fundo”**: espaços e tempos no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- _____. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.
- _____; RAMALHO, José. **Campesinato goiano**: três estudos. Goiânia: UFG, 1986.
- BRASIL. Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jan.2012.
- BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 10 jan.2012.
- BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no artigo 30, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 10 jan. 2012.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan.2012.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 2010.
- BRASIL. PARECER N. 36/2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação**

- na **Reforma Agrária** (versão preliminar). Brasília, DF: 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option. Acesso em: 01 de jan. 2012.
- BRASILIA (DF). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas: cadernos SECAD 2. Brasília (DF), 2007. 81p.
- CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002. p. 18-25
- _____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-160
- _____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo, São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CAMARANO, Ana A; BELTRÃO, Kaizô I. **Distribuição espacial da população brasileira**; mudanças na segunda metade deste século. Rio de Janeiro, IPEA, 2000.
- Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=4467. Acesso em: 13 nov. 2011.
- FLORES, Maria Marta L. **Escola nucleada rural**: histórico e perspectivas/ Catalão-GO(1988-2000). 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)-Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- FONSECA, Maria Tereza Lousa da. **A extensão do rural no Brasil, projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985, 191p.
- FREITAS, Luis Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli S. et al. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-178.
- LEITE, Sergio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. v.70.
- PESSOA, Jadir de M.. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de M. (Org.) **Educação e ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007.p.13-28.
- RAMOS, Lilian M. P. de C. **Escolas rurais consolidadas paranaenses**: mito e realidade. 1987.220f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RODRIGUES, Romir. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo, São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 179-208.
- RUA, João. Urbanidades no rural: o dever de novas territorialidades. **Campo- Território**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006.
- Disponível em: <http://www.campoterritorio.ig.ufu.br/include/getdoc.php?id=24&article=23&mode=pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.
- _____. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, n. 2, p. 45-66, 2005. Disponível em: <http://www.anpege.org.br/revista/ojs.2.2/index.php/anpege08/article/viewArticle/81> Acesso em: 19 nov. 2010.
- _____. Urbanidades e novas ruralidades no Estado do Rio de Janeiro: algumas considerações teóricas. In: MARAFON, Glauco J.; RIBEIRO, Marta Foeppe (Org.). **Estudos de geografia fluminense**. Rio de Janeiro: Infobook Ltda, 2002.p.27-42.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas: cadernos SECAD 2. Brasília (DF), 2007.81p.
- SOUZA, Francilane E. O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no estado de Goiás. In: SOUZA, Francilane E. (Org.). **Geografia e educação do campo**: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás? Goiânia: Vieira, 2010. p. 11-32.

**Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 4,
Special Issue 1, p. 400-423, jul./dez. 2013**

WIZNIEWSKY, Carmem R. F. A contribuição da geografia na construção da educação do campo. In:
MATOS, Kelma S. de et. al. (Org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**.
Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.