

# **Educação do Campo:** a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo

Ivana Leila Carvalho Fernandes<sup>1</sup>

## **Resumo**

O artigo apresenta a trajetória da educação rural no Brasil desde as primeiras iniciativas desenvolvidas pelos jesuítas, destacando o cenário de desenvolvimento pensado para o campo, tratando a educação dentro desse contexto. Apresenta, também, as principais políticas e os programas educacionais criados para as escolas do campo, articulando uma discussão com base nas diferenças e nas especificidades entre espaços rurais e urbanos. O objetivo é evidenciar as mudanças ocorridas no processo de educação rural com vistas a um novo projeto de Educação, reivindicado pelos movimentos sociais. A Educação do Campo é o resultado das mudanças ocorridas ao longo da história de lutas e indignações com as políticas criadas para o campo, contrárias às suas especificidades. Os movimentos sociais tiveram importante papel na conquista de políticas públicas, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, desde a década de 1980, vem lutando para mudar o modelo de educação implantado no campo. A luta pela educação do campo é permanente e, em seus avanços, ganha espaço na agenda política de governos municipais, estaduais e do governo federal no Brasil.

## **Palavras-chave**

Educação do Campo. Movimentos Sociais. Desenvolvimento.

**1.** Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela mesma instituição, membro do Programa Residência Agrária, estudante e pesquisadora do Núcleo Multidisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas. E-mail: ivanaleilac@yahoo.com.br.

## **Rural Education:** the path of a design change for the people of the field

Ivana Leila Carvalho Fernandes\*

### **Abstract**

The article presents the history of rural education in Brazil since the first initiatives undertaken by the Jesuits, detaching the scene of development idealized for the field and as the education has been treated inside to this context. It also presents the main policies and educational programs designed for rural schools articulating a quarrel based on the differences and specificities between rural and urban spaces. The objective is to evidence the occurred changes in the process of rural education with sights to a new project of Education demanded for the social movements. The Rural Education is the result of the occurred changes throughout the history of fights and indignities with the policies created for the field that they do not consider its characteristics specify. The social movements had an important role in the achievement of public policies, essentially the MST that since decade 1980 has been fighting to change the educational model implanted in the field. The fight for rural education is permanent, and in its conquests obtains to enter the programming of cities governments, of the state and federal government level in Brazil.

### **Keywords**

Rural Education. Social Movements. Development.

\* Candidate for a master's degree in Public Politics Evaluation at the Federal University of Ceará, specialist in Peasant Familiar Agriculture and Rural Education in the same institution, Agrarian Residence Program member, student and researcher of Multidisciplinary Center of Public Politics Evaluation. E-mail: ivanaleilac@yahoo.com.br.

## Introdução

Historicamente, a educação brasileira tem direcionado seu foco para a lógica da realidade contemplada nas instituições urbanas, de modo que ela se reproduza para a situação educacional da zona rural. Isso decorre a partir do modelo de desenvolvimento implantado no meio rural brasileiro, que gerou sérios problemas para a questão da educação, ofertando privilégios e promovendo distinção entre grupos e classes desde a colonização até os dias atuais.

De acordo com Silva (2004), o termo “desenvolvimento” passou a ser utilizado, no Brasil, a partir da década de 1940, originado na linguagem biológica para explicar os processos de transformações pelos quais passa os seres humanos em todas as fases da vida. Ao longo da história, o conceito foi gerando novos sentidos:

Com o aparecimento da indústria e a sua consolidação enquanto processo em alguns países da Europa, começa a ocorrer uma mudança radical no modo pelo qual os vários países buscam sustentação econômica. O processo de industrialização modifica profundamente a estrutura econômico-social dos países envolvidos nessa “nova” atividade. As consequências para essas localidades são tão evidentes que em muito pouco tempo a industrialização configura-se como sinônimo de *desenvolvimento* [...] O progresso técnico difundiu-se, rapidamente, modificando os estilos de vida e de consumo e o projeto de melhoria da qualidade de vida da população centrado apenas na modernização da economia começou a se estruturar e se fortalecer. Ganhou força o modelo de desenvolvimento alicerçado na ideia da industrialização dos países. Mas essa forma de pensar não demorou muito a se mostrar profundamente desigual, determinando ritmos de progresso diferenciados, conforme o país e a região em que estivesse localizado (SILVA, 2004, p. 3).

Para Silva (2001), na década de 1950, a indústria vai assumindo, gradativamente, o comando no processo de acumulação do

capital no Brasil. Assim, o país vai deixando de ser “eminente agrícola”, de modo que o campo passa a ser visualizado como um lugar de atraso e que, para se modernizar, precisaria acompanhar o progresso industrial instalado nos centros urbanos.

De acordo com Baptista (2003), essa diferença se dá em relação à visão de mundo que se estabelece entre um espaço e outro. Conforme a autora, para a escola ajudar a construir um novo modo de vida e de desenvolvimento, é preciso considerar tarefas específicas no campo, tais como:

O resgate e o fortalecimento da auto-estima do agricultor familiar. Descobrir o que existe de prazeroso em ser agricultor, pois o que, até agora, a escola fez foi insistir no vergonhoso e pesaroso. Não se trata apenas de adaptações curriculares, de didática, mas de postura, de filosofia, de visão de mundo, de tarefa política específica no meio rural (BATISTA, 2003, p. 40).

Para o alcance dessas mudanças, uma longa trajetória foi percorrida pela educação rural marcada por lutas significativas por um novo projeto político-pedagógico para a realidade educacional do campo. Denominado “Educação do Campo”, esse trabalho é concebido na década de 1990, advindo de um passado marcante e excludente no cenário rural brasileiro.

### **Educação Rural: história de invisibilidades dada às especificidades do campo**

Para Marinho (2008), a educação rural foi prejudicada ao longo da história de nosso país pelo fato de o sistema educacional não considerar o meio em que vive o educando, já que sustenta a ideia do reprodutivismo na escola. Dessa forma, o espaço escolar, ao invés de ser um lugar de transformação da

realidade, “fina” por não cumprir sua função, fortalecendo as desigualdades sociais. Isso porque, para além do “íntimo” da realidade da vida no campo, as iniciativas políticas no âmbito da educação, geradas ao longo da nossa história, não apresentam, em suas diretrizes, o interesse real pelas especificidades dos diferentes sujeitos que habitam o campo brasileiro. Estas pessoas têm suas características particulares, de certo são heterogêneas, por isso merecem, do Estado, políticas públicas exclusivamente criadas a fim de atender, de forma própria, cada realidade.

Para entender as dificuldades do Estado em adequar as políticas públicas de educação à realidade do campo, é preciso analisar o modelo educacional implantado no Brasil desde o período colonial. Para os nativos (índios), uma educação dominadora, e para os filhos dos portugueses, um sistema de educação implantado com o objetivo de desenvolver os processos de ensino-aprendizagem proveniente da cultura europeia, que já possuía 300 anos de experiência, incluindo universidades (MARINHO, 2008).

Conforme Marinho (2008), apesar de o Brasil, nessa época, ser uma enorme zona rural não se pensava em educação rural, isso devido a quatro causas:

1ª Para o governo português, o Brasil era terra de exploração e não de investimento, assim as riquezas deveriam sair daqui para a Europa e não fazer o inverso;

2ª A atividade econômica do país era braçal e não requeria uma mão de obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever, para os senhores, melhor não saber mesmo, é mais fácil a manipulação;

3ª A população brasileira na sua grande

maioria era formada de índios, negros, escravos e mulheres, pessoas que não tinham direito à educação;

4ª Uma educação rural dependeria do apoio do senhor das terras, se ele não reconhecia a educação como algo importante, logicamente não iria apoiá-la (MARINHO, 2008, p. 27).

Nesse sentido, é possível perceber, historicamente, a diferenciação dada às classes dominantes, acompanhada de exclusão social, em decorrência da concentração fundiária, da escravidão e da invasão das terras dos índios.

Esse cenário permanece no contexto do Primeiro Império no Brasil, marcado por revoltas em prol de um novo regime político e com uma sociedade dominada por uma elite burguesa preocupada com as principais questões políticas da época, como a libertação dos escravos, a república e a industrialização. As questões rurais não faziam parte dos interesses políticos. Não interessava à elite discutir a educação rural, a reforma agrária, os direitos dos trabalhadores rurais. Contudo, os conflitos de terras<sup>2</sup>, que vinham se estabelecendo em todo o país, e a iminência do fim da escravatura punham em risco a propriedade de terras e obrigava a elite a um posicionamento diante dos fatos.

Conforme Morissawa (2001), nesse contexto é que o Império decretou a Lei de Terras em 1850, por saber que o fim da escravatura seria inevitável e que essa questão agravaria os conflitos por terra. Assim, a lei surge para restringir o direito à posse de terra. Somente teria acesso à posse de terra os que tivessem capital para adquiri-la, o que fortalecia o processo de exclusão até então existente.

Com o fim do escravismo, os homens livres começam a vender sua força de

**2.** No final do século XVIII, os latifúndios ocupavam todas as regiões economicamente importantes. Os donos não permitiam o estabelecimento de lavradores em suas terras, a não ser como dependentes. Isso fez com que muitos se tornassem posseiros de pequenas porções existentes entre uma propriedade e outra [...] Em 1822 não havia mais terras a distribuir, de modo que foram suspensas as concessões. Começou então a ocupação pelo sistema de posses. O período marcado até 1850 ficou conturbado por conflitos entre posseiros e latifundiários. (MORISSAWA, 2001).

trabalho para os fazendeiros. Além disso, os imigrantes europeus chegam ao país para trabalhar nas fazendas, aumentando, significativamente, a massa da população rural.

Devido à grande parcela da população concentrada na zona rural e à existência de uma classe intermediária que começa a perceber que não só o dinheiro poderia levar à ascensão social, no segundo Império apareceram as primeiras intenções para a educação rural:

Almeida (1889), parafraseando o imperador, diz que uma primeira série de conhecimentos deveria ser dada tanto para o pobre quanto para o rico, para os menos inteligentes e para os mais inteligentes, pois a oportunidade de saber contar, ler e escrever deveria ser oportunizada para todos (MARINHO, 2008, p. 41).

Conforme Marinho (2008), as escolas no meio rural eram construídas, mas não funcionavam, principalmente as escolas agrícolas criadas nesse período, que não possuíam os instrumentos necessários para o seu funcionamento. A proposta de educação para as escolas do campo eram as mesmas criadas para as escolas urbanas.

Com a mudança do modelo de governo de Império para República, as políticas no Brasil continuaram a atender o interesse das elites dominantes e o latifúndio permanecia com a sua posição de destaque nas relações políticas do país. Contudo, o período é marcado por uma forte presença do movimento anarquista, pela fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) e pela efervescência do movimento operário. O primeiro período republicano (1889-1930) ficou caracterizado pelo comando político dos coronéis e pela insatisfação das massas civis e militares contra o então sistema de governo. Inicia-se, assim, um modelo de política educacional Estatal, porém sem demarcações para o mundo rural.

O período datado de 1930 a 1936 ficou caracterizado pela transição de uma

sociedade oligárquica para urbana industrial. Essa mudança refletiu profundamente no sistema educacional do país que voltava todos os esforços para acompanhar o momento, inclusive o campo, que também entrava na lógica da modernização e implantava os novos conhecimentos por meio das Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural.

As primeiras noções para uma política educacional no país surgem a partir da Constituição de 1934, que estabelecia a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse as atividades de ensino em todo o Brasil. Neste momento, foi implantada a gratuidade e o ensino primário tornou-se obrigatório. Quanto ao ensino religioso, tornou-se opcional. Foi reconhecido, então, o direito de todos à educação (MARINHO, 2008).

As diretrizes para o Plano Nacional de Educação são demarcadas em linhas gerais, não deixando claro o que, especificamente, estaria reservado às escolas rurais.

Souza (2006) aponta outras iniciativas do Estado em relação à educação rural. No ano de 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore rural. Na década de 1940, foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Conforme Nagle (1974), nas primeiras décadas da República, houve um grande fluxo migratório do campo para a cidade, o que fez surgir, no campo, um movimento ruralista que pretendia convencer os homens a permanecerem na zona rural. A partir desse movimento, nasce o “ruralismo pedagógico”, um projeto que atendia aos interesses dos fazendeiros em manter os trabalhadores rurais no campo e daqueles que temiam a superpopulação das cidades. A proposta era levar uma educação para o meio rural brasileiro no sentido de

impedir a migração e fixar o homem no campo.

O ruralismo pedagógico não resolveu o problema da educação no meio rural, já que surgiu sem nenhuma proposta nova para as pessoas do campo e não pretendeu despertar o homem do campo para sua condição social excludente.

A principal preocupação do governo nesse período era qualificar mão de obra para a indústria e, como bem disse Silva (2001), o campo também precisava se modernizar, pois o atraso da agricultura brasileira era um empecilho ao desenvolvimento do país. Assim, no início de 1960, instalam-se no país as fábricas de máquinas e insumos agrícolas. Com isso, a agricultura brasileira teria que criar um mercado consumidor para esses “novos” meios de produção. Para garantir a ampliação desse mercado, o Estado criou um conjunto de políticas agrícolas destinadas a incentivar a aquisição dos produtos desse novo ramo da indústria (SILVA, 2001).

Na década de 1950, outras ações foram criadas para a preparação de técnicos destinados a educação de base rural e programas de melhoria de vida dos agricultores como a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Na década de 1960, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, ficou comprovada a marginalidade da Educação do Campo, uma vez que foi delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural.

Nessa década foram organizados os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Assim foram desenvolvidos grupos de Alfabetização de Adultos e Educação

Popular. No campo havia um contexto de emergência de movimentos sociais rurais, a exemplo dos bóias-frias, movimentos de luta pela permanência na terra e contra a expropriação (SOUZA, 2006, p. 54).

Era um momento em que existia um forte antagonismo entre as classes, com greves, ocupações, reivindicações e um forte clamor por parte dos camponeses pela realização da Reforma Agrária. Para acalmar os anseios do povo o presidente João Goulart<sup>3</sup>, em 1961, anuncia suas reformas de base, dentre elas, a Reforma Agrária. O governo absorveria terras improdutivas dos latifundiários e distribuiria aos camponeses (MORISSAWA, 2001). Para o então Presidente da República, a Reforma Agrária era necessária à vida social e econômica para que o país pudesse progredir sua indústria e para o bem estar de seu povo (STÉDILE, 2005, p. 105). Essa ideia retrata a fixação dos governos pelo crescimento da indústria e, conseqüentemente, de um modelo de desenvolvimento para o país.

Com o golpe militar de 1964, João Goulart foi deposto. Num momento seguinte, em 1964, o presidente Castelo Branco<sup>4</sup> anuncia a primeira lei de Reforma Agrária do Brasil (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), denominada Estatuto da Terra que, segundo Morissawa (2001), não foi implantada.

Para Marinho (2008), o grande erro assumido pelo país, na década de 1960, foi acreditar que se deveria dar uma educação para o desenvolvimento e não para a formação de uma consciência crítica, na qual o homem teria que mostrar que sabe pensar como cidadão e que não era um mero joguete de ideologias, características de uma sociedade capitalista.

Com a Lei 5.692/71<sup>5</sup> e a preocupação

**3.** João Goulart assumiu a presidência da República em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros num momento em que havia efervescência das lutas operárias e camponesas em todo o país (MORISSAWA, 2001, p. 83).

**4.** Em decorrência do golpe de 1964 ocupou o lugar de Presidente da República, em seu governo introduziu a reforma agrária, mediante a criação de títulos da dívida pública destinados a facultar a indenização sem onerar de imediato ao Tesouro (MORISSAWA, 2001).

**5.** O objetivo geral desta lei era dar ao educando uma formação indispensável ao desenvolvimento das potencialidades, preparando-o para o trabalho e o exercício consciente da cidadania (MARINHO, 2008)

com o desenvolvimento socioeconômico do país, o analfabetismo volta a ser foco das políticas públicas. Foram criados projetos especiais como, por exemplo, o EDURURAL, que veio a funcionar na década de 1980, para melhorar a educação no meio rural (SOUZA, 2006).

Na década de 1970, a intenção do desenvolvimento com base na indústria permanece e o analfabetismo se apresenta como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país.

Além do EDURURAL, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, iniciou suas ações. O principal objetivo do MOBRAL era erradicar o analfabetismo no campo e na cidade. Nem o EDURURAL e nem o MOBRAL conseguiram com suas ações acabar com o analfabetismo no país.

A Lei 5.692/71, em seu artigo 11, preconizava que o ensino na zona rural deveria ser adaptado ao calendário agrícola. Portanto, a escola poderia organizar seu calendário com previsão de férias na época do plantio e da colheita. De acordo com Andrade (1993), essas medidas não mudaram, efetivamente, a realidade do ensino rural.

Ainda na década de 1970, a lógica de que os agricultores são atrasados em relação aos sujeitos da cidade permanece e a saída para a adequação à modernização continua sendo a educação. No final da década, é criado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD (1980-1985), que surge com a proposta de priorizar as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico (ANDRADE, 1993). O momento histórico de criação do III PSECD foi marcado pelo fim do milagre econômico, pelo acirramento da pobreza e pelo desmoronamento da ditadura militar. A educação deveria estar alinhada aos interesses do governo e, ideologicamente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

A década de 1980 apresenta um cenário

de abertura política em um contexto de discurso democrático aclamado por diferentes forças sociais e políticas, como afirma Oliver Costilla.

De 1985 a 1988, o Brasil viveu o auge de importante momento político-coletivo-democrático, encarnado na constituinte e constituição de 1988, documento de importância suprema para entender a situação que ainda persiste, referente ao encontro entre renovada sociedade política dirigente e as demandas expressas da sociedade civil em luta. Havia soma e contradição entre sociedade política e sociedade civil, entre uma sociedade política “democrática”, dominada pelas forças conservadoras, e uma sociedade civil “democrática”, influenciada pelas ideias populares sobre direitos sociais e políticas públicas universais, visando diminuir a desigualdade social e a exclusão secular e profunda, mas ingênua, com respeito à unidade entre economia e política (OLIVER COSTILLA, 2006, p. 28).

No contexto das demandas da sociedade civil, a Reforma Agrária continua a ser uma das grandes questões vinculadas às desigualdades sociais. Dentre a diversidade de movimentos sociais da época, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para dar continuidade às lutas que se travam pela terra no país. O MST realizou uma série de ocupações, manifestações e enfrentamentos contra o Estado, exigindo soluções para os problemas do povo do campo.

Conforme Morissawa (2001), em 1985, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) entregou às lideranças políticas um plano intitulado Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha como objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária.

O anúncio do PNRA despertou uma série de reações contrárias. Grupos da elite dominante, empresários rurais, latifundiários e representantes parlamentares demonstraram insatisfação e pressionaram o governo contra a realização do plano. Além disso, a

violência no campo contra os trabalhadores rurais aumentou e os conflitos por terra se acirraram, o que demonstrou a incapacidade do PNRA de efetivar a reforma prometida.

### **Educação do Campo: conquistada a partir das lutas dos movimentos sociais**

De acordo com Souza (2006), o MST iniciou, na década de 1980, as primeiras discussões sistematizadas sobre o futuro das crianças acampadas e sobre a garantia de escolas em assentamentos que estavam sendo criados.

É a partir das conversas e reivindicações realizadas pelo MST, por um projeto transformador da educação e da escola, que começam a surgir, por via das políticas públicas, programas e projetos com propostas diferentes das que já se haviam conhecido, por incluir nessas propostas o sentido da Educação do Campo.

Para o MST, a escola corresponde a um instrumento de continuidade da luta. Mas, para ser esse instrumento, o ambiente escolar precisa ensinar a realidade em que a criança vive, no assentamento e no mundo (ANDRADE, 1993).

Essa ideia é contra hegemônica ao modelo de educação pensado para o campo e, de acordo com Souza (2006), esse projeto e a Educação Rural têm intenções completamente diferentes:

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. A educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação. Assim por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato (SOUZA, 2006, p. 16).

Segundo Kolling e colaboradores (2002), a luta dos movimentos sociais e sindicais pela melhoria da qualidade da educação no campo, iniciada na década de 1980, firmava a ideia de construir um modelo de educação que estivesse em harmonia com as particularidades da vida real dos camponeses.

Essa luta culminou no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997. O encontro marcou o início de um movimento de lutas pela Educação do Campo, na intenção de garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo.

No ENERA participaram cerca de 700 pessoas, sendo assentados e acampados, educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apoiam o Movimento ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão do ENERA eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST (MOLINA, 2003, p. 49).

Os frutos dos debates no ENERA geraram a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada no ano seguinte (1998), na cidade de Luziânia, em Goiás. A mesma teve como objetivos reafirmar a existência do campo e lutar, legitimamente, por políticas públicas específicas, pensando a educação como um projeto educativo próprio para seus sujeitos.

Segundo Molina (2003), esses eventos foram promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB).

Silva (2006) acrescenta que, além do MST, contribuíram para a construção da Educação do Campo os seguintes movimentos sociais: Movimentos Indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE), Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB), Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais, e Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

No ano de 2004, esses movimentos, em parcerias com outros movimentos e instituições governamentais e não governamentais, realizaram em Luziânia, Goiás, a 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo. O momento era considerado propício pelos participantes do evento, pois, em meio à situação política atual do país, seria possível um debate democrático sobre campo e educação, uma vez que a discussão girava em torno de como efetivar, no Brasil, um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Muitos encaminhamentos foram decididos nessa Conferência, dentre eles os participantes se comprometeram a lutar para: articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, criar uma política de financiamento diferenciado para a Educação do Campo, articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, garantir a participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Educação, nacional, estaduais e municipais, e em outros espaços institucionais (CENEC, 2004).

Caldart (2004) afirma que a organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais tem resultado em conquistas significativas no âmbito da luta por políticas públicas, e cita, como exemplo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Essas diretrizes, segundo Henriques e colaboradores (1997), representam um importante marco para a Educação do Campo, porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes, historicamente, nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas, o reconhecimento e a valorização dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos; as peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; a promoção por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, a educação básica, para os camponeses, não pode ter somente aspectos de escolarização formal.

A educação não formal tem caráter popular, faz parte do dia a dia do camponês, do fazer Educação do Campo, a partir das experiências alternativas de conhecimento empírico, de resistência e de recriação da cultura do campo.

Conforme Caldart (2004), a discussão permanente sobre a questão da Educação do Campo, na pauta de lutas e de trabalhos de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, vem pressionando a inclusão do tema na agenda de governos municipais, estaduais e federal, o que tem resultado na criação de políticas públicas no tocante ao cenário do campo.

Nesse sentido, no ano de 1998, o Ministério do Desenvolvimento Agrário cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, a fim de implantar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais, com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, políticas, culturais e éticas (INCRA, 2004).

Dessa forma, a Educação do Campo contempla expectativas de progresso para além da escola possibilitando transformações nas condições de vida no campo. O campo tratado aqui faz referência à

realidade de vida camponesa e as lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência do trabalho camponês<sup>6</sup> (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2009, p. 25).

De acordo com Caldart (2007), a Educação do Campo assume-se como especificidade na discussão de país, de política pública e de educação que trata das questões do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos:

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2007, p. 3).

É fundamental considerar o vínculo de origem da Educação do Campo com as lutas por educação nas áreas de Reforma Agrária, assim como recordar que a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo (CALDART, 2004).

O sentido “no” e “do” remete a uma acepção política para o termo Educação do Campo, criado pelos movimentos sociais e compreendido a partir do entendimento de

que se deve usar Educação “do” campo e não “no” campo (ou educação rural), pois no caso o “do” retrata o direito do povo a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. O “no” campo apresenta o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, porém não inclui a sua participação na decisão do tipo de educação em que vai receber (CALDART, 2002).

Por essa razão, a Educação deve ser construída com a participação do povo do campo e, com base nisso, voltada para as suas especificidades. Arroyo (2004) lança um desafio às políticas públicas no sentido de que possam superar essa lógica de Educação direcionada ao povo, ou seja, aquela que pensa “no” campo – e afirma que é preciso incentivar e criar condições para que olhares ultrapassados e imaginários sobre o campo e, especificamente, sobre a educação – sejam avaliados e interpretados sobre o ponto de vista “do” campo.

Nesse sentido, em 2010, a Educação do Campo passa a ser reconhecida como Política Pública, a partir do Decreto nº 7352, de 4 de novembro desse mesmo ano, que destaca os princípios dessa política como sendo: respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo; controle social da qualidade da educação escolar (BRASIL, 2010).

**6.** O significado de campo é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos que, no Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de caipira [...]. No Nordeste, é curumbá, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador [...]. No Norte, é sitiano, seringueiro. No Sul, é colono, caboclo. Há um conjunto de outras derivações para as diversas outras regiões do país: caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro, entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: sem-terra e assentado [...]. Possui significado histórico e político que perpassa as principais lutas de resistência como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

## Considerações Finais

Apesar de o modelo dominante de ensino e educação prevalecer atualmente, iniciativas como a Educação do Campo tem sustentado uma luta no sentido contra hegemônico ao modelo vigente, tanto para os espaços em que a educação se desenvolve de maneira formal como para os informais.

Buscou-se discutir, neste artigo, a história da educação rural e os caminhos que levaram os movimentos sociais a lutar por um projeto diferente de educação e de desenvolvimento para a realidade do campo.

A luta pela Educação do Campo resgata o valor do trabalho camponês e dos povos do campo, faz pensar e compreender que o campo é peculiar e merece ser respeitado por suas diferenças; diferenças que fazem deste espaço um lugar único e de grande importância para o progresso nacional.

Muitos passos já foram dados na perspectiva da Educação do Campo, o que não significa dizer que todos os objetivos foram alcançados. É preciso permanecer na luta por direitos e valorização do campo para avançar cada vez mais em busca de um novo modelo de desenvolvimento para o país.

## Referências

ANDRADE, M. R. O. **O destino incerto da educação entre os assentamentos rurais do Estado de São Paulo**. 1993. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: Abaré, 2003.

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. **Diário Oficial da União**. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C e JESUS, S. M, A, S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo**. 2007. Disponível em: < <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf> >. Acesso em: 21 dez. 2011.

FERNANDES, B. M.; CERIOLO, R. P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, G. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HENRIQUES, R. et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Cadernos SECAD, 1997.

INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: Manual de Operações. Brasília, 2004.

KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

OLIVER COSTILLA, L. Pensando o Estado: Sociedade política e sociedade civil hoje, no Brasil e no México. In: NETO, A. C. (Orgs.). **Projetos nacionais e conflitos na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, Edições UECE, UNAM, 2006.

SILVA, J. G. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004. Disponível em: < [http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Developolvimento\\_Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Molina, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Submetido em 14 de maio de 2012.

Aprovado em 22 de agosto de 2012.