

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA¹

Fabiano de Jesus Ferreira²

Elias Canuto Brandão³

RESUMO: O artigo em questão estuda a educação do campo no Brasil enquanto uma realidade concreta na contemporaneidade, pautando a discussão a partir das principais leis que envolveram a educação desde o período imperial. O enfoque se dá em compreender como tais leis têm contribuído ou não para o desenvolvimento de uma educação voltada às pessoas que residem e dependem do campo para sobreviver a partir da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Objetiva entender a trajetória da educação do/no campo, tendo como norteador as leis, decretos e outros textos oficiais que subsidiassem o entendimento e posicionamento do Estado em relação às práticas educativas para os que trabalham e residem no meio rural brasileiro. Para o feito, utilizamos como metodologia a análise das leis, decretos e pareceres, bem como uma revisão bibliográfica.

Palavras-chave: educação do campo; leis; trabalhadores rurais.

EDUCATION OF THE FIELD: AN HISTORICAL APPROACH, A CONCRETE REALITY

ABSTRACT: The article studies the education field in Brazil as a concrete reality in the contemporary world, guiding the discussion from the main laws involving education from the imperial period. The focus is on understanding how these laws have contributed or not to develop an education directed to people who live and depend on the field to survive from the organization of the Movement of Landless Workers (MLW). It aims to understand the trajectory of education / field, with the guiding laws, decrees and other official documents that subsidize the

1 Artigo inicialmente aprovado para a “X Jornada de Pedagogia” da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR), realizada entre 19 e 21 de setembro de 2011 e para o “IV Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais”, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel-PR, entre 09 e 12 de outubro de 2011, com atualizações para esta publicação.

2 Acadêmico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR); bolsista PIBIC; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC - UNESPAR - Paranavaí/PR); Bolsista PIBIC/Fundação Araucária. E-mail: fabianoferreira27@yahoo.com.br

3 Doutor em Sociologia; Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC - UNESPAR - Paranavaí/PR); Membro do Comitê e Articulação Estadual de Educação do Campo no Paraná; Coordenador do Coletivo de Estudos e Educação em Direitos Humanos de Maringá (CEEDH - Maringá - PR). E-mail: canutobrandao@hotmail.com

understanding and positioning the State in relation to educational practices for working and living in rural areas. For the feat, as the methodology used to analyze the laws, decrees and opinions as well as a literature review.

Keywords: field education, laws, rural workers.

Introdução

O estudo desenvolvido no decorrer deste artigo está pautado nos debates da educação e dos movimentos sociais do campo no Brasil desde a década de 1980. Para o desenvolvimento, realizamos um resgate da história desde o Império, passando pelas diferentes constituições do Brasil até as produções acadêmico-científicas pós “I Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, em 1998.

Para compreendermos a trajetória e a temática educação do/no campo, perpassamos leis, decretos, pareceres, textos oficiais, documentos, produções científicas atualizadas e produções do e sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), buscando entender o posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro. Assim, estudaremos a Educação do Campo a partir da história do Brasil.

Educação do campo: considerações históricas

Desde que os portugueses invadiram o Brasil, em 1500, século XVI, praticaram a exploração das riquezas aqui existentes, exploraram os nativos – os índios –, além de extraírem madeiras e outros produtos. Em troca do trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de expulsão de suas terras, massacrando-os e exterminando-os.

Observa Carvalho (2008, p. 18) que “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização pela doença, de milhões de indígenas”. Posteriormente iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente.

Ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social.

Os resquícios da história nos levam à constatação de que nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, das sesmarias e da concentração da terra em mãos dos latifundiários. Mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da ideia de “descobrimento do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas, os índios continuam a ser tratados como “primitivos” e de “cultura atrasada”, e os negros continuam a ser vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus. Em pleno século XXI, práticas de discriminação ainda são sutilmente exercidas por pessoas brancas sobre os negros. Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimento do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior.

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate sócio econômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sócio pedagógicos de milhares de escolas Brasil adentro.

A temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”.

Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o

trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social. Neste sentido, Pinheiro (2011) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...]

A autora nos mostra os avanços e as lacunas que ocorreram na educação no Brasil nas últimas décadas, pois tudo foi se inovando no campo, menos na educação, a não ser como resultado das pressões dos movimentos sociais organizados. Para Pinheiro (2011),

[...] inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros [...]

Avançando na história, constatamos que o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia. De acordo com Nascimento,

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...] (2011).

Em 1836, o então ministro Coutinho produz um relatório que denunciava as más condições do ensino, a precariedade dos prédios das escolas e a falta de materiais didáticos.

Após a proclamação da República, em 1889, a organização escolar no Brasil sofreu influência da filosofia positivista⁴ francesa que teve como característica estimular e exaltar a industrialização da sociedade moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no campo. Naquele período a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse.

Mais de um século depois a educação no Brasil continua privilegiando os cidadãos do perímetro urbano, qualificando mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo dados do censo populacional 2010 (IBGE, 2010), a população no Brasil é predominantemente urbana. Embora esses dados aparentemente sejam reais, podem ser questionados, pois milhares de municípios brasileiros são de características predominantemente rurais e a educação oferecida nas escolas públicas desses municípios – independente de onde estejam os prédios – é, na sua maioria, uma educação elitista que não atende as necessidades dos homens, mulheres e jovens que vivem e trabalham no campo. Para os que residem no campo, presenciamos o transporte para se estudar nas “cidades”. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio.

Retornando o início do século XX, Carvalho (2008, p. 54) constata que, “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O censo de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século – inclusive a Constituição de 1934 – não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias. Ao analisarmos a constituição do período e outros documentos oficiais e não oficiais, sob diversas perspectivas, observamos um descaso com a

4 O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Os positivistas abandonaram a busca pela explicação de fenômenos externos, a exemplo da criação do homem, para buscar explicar coisas mais práticas e presentes na vida deste, como no caso das leis, das relações sociais e da ética. O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso” na bandeira brasileira.

educação rural. Esta só é citada nos seguintes termos do art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização.

O artigo 129 prescreveu ser “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Na prática, a Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional. A população da área rural⁵, sem perceber, era “reprodutora de crianças”, disponibilizando mão de obra para o mercado em expansão no Brasil durante todo o século XX e o sistema educacional foi organizado para lapidar a mão de obra produzida e disponibilizada pelas famílias.

A partir de meados dos anos de 1950, iniciou um processo de dualismo onde as economias começam a trilhar caminhos distintos no Brasil. De certa forma os caminhos percorridos pela indústria e pela agricultura são dicotômicos. Sandroni (1999) afirma que ou um setor é “moderno” e o outro “arcaico”, um “avançado” e outro “atrasado” ou um é rural e outro é urbano. Esta maneira de pensar setores econômicos onde um é avançado e outro é atrasado foi típico de um país em fase de industrialização, onde se faziam necessárias mudanças no pensamento dos dirigentes e das elites rurais em busca do desenvolvimento industrial. No Brasil, segundo Sandroni:

[...] o dualismo desenvolveu-se a partir dos anos 50 com as concepções estruturalistas (os Dois Brasis ou o Dualismo Estrutural), sendo que as estruturas atrasadas do meio rural seriam um impedimento ao desenvolvimento dos setores dinâmicos como a indústria [...] (SANDRONI, 1999, p. 186).

Os governantes tiveram a partir do desenvolvimento das indústrias uma visão dualista, uma para o setor rural – de relativo abandono – e outra para as cidades em via de industrialização – de apoio e preocupação. A visão dos governantes era de que os pequenos produtores e trabalhadores rurais se mudariam para os centros urbanos, pois

5 Os residentes das cidades e vilas também.

não havia programas que os auxiliassem no campo, mesmo para permanecerem no campo, mais ainda pelo fato das recentes indústrias estarem precisando de mão de obra para seu desenvolvimento. É neste período (1950-60) que se observa a migração forçada rumo os centros urbanos.

Ao adentrarmos a década de 1960, a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade. De acordo com Castro, além de a escola da segunda metade do século XX ser excludente,

[...] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas (2003, p. 29).

Os alunos oriundos das camadas economicamente menos abastadas, ao chegarem aos centros urbanos não se identificavam com a escola, a educação, seus conteúdos e finalidades, pois a diferença entre vivência, prática e o conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram distantes de suas origens camponesas. Esta dicotomia entre a escola e os alunos conduziu muitos alunos a abandonarem as escolas.

O ensino no perímetro urbano foi intensificado e milhares de construções na zona rural, antes educacionais, tornam-se inutilizadas, obsoletas, levando a educação na zona rural a ficar à mercê de sua própria “sorte”. Para se ter uma ideia, na metade do século XX, o governo brasileiro autorizou a criação dos colégios agrícolas. De acordo com a Constituição Federal de 1946, artigo 168, “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]”. Os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem. Na prática, ocorreu exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, acobertados pela Constituição, pelo Estado e por

outras formas legais. Se em pleno início do século XXI, com toda evolução nos transportes, o alunos das zonas rurais sofrem para chegar às escolas e estudar, imaginemos o transtorno e sofrimento nas décadas anteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades.

A continuidade das políticas fica evidenciada com a promulgação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, regulando os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais. O Estatuto teve como objetivo promover e executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao modo do Estado militar recém instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação do Estatuto no início do governo militar foi uma jogada para conter as pressões sociais que ocorriam no Brasil desde 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, a não ser visando a industrialização. Observa Sandroni (1999, p. 222) que, “A política agrícola é entendida como um conjunto de medidas que orientem as atividades agropecuárias com o intuito de garantir à propriedade rural sua plena utilização, harmonizando-a com o processo de industrialização”.

O Estatuto da Terra buscou a harmonização da tensão entre a indústria e o campo, além de tentar frear as lutas pela reforma agrária que já se estendiam Brasil afora, a exemplo das ligas camponesas em Pernambuco, no ano de 1954. Segundo Sandroni,

A reforma agrária é entendida como uma meta que estabeleça um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra capaz de promover a justiça social, o progresso, o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país (1999, p. 222).

As metas de promover a justiça e a harmonização no uso da terra, não tiveram o

êxito esperado, pois as tensões no campo continuaram acontecendo, levando o governo militar a promover estratégias de ações sobre o Estatuto da Terra.

Para a consecução de tais objetivos, o Estatuto da Terra estabeleceu que o cadastramento dos imóveis rurais passaria a ser efetuado com base num “módulo” de propriedade, ou seja, uma propriedade familiar capaz de assegurar ao trabalhador rural um rendimento suficiente para seu progresso e seu bem-estar econômico e social. Esse módulo varia de acordo com as condições geográficas de cada região. [...] O Estatuto da Terra estabelece também que o acesso à propriedade rural se fará mediante a distribuição ou redistribuição de terras por interesse social, com o intuito de condicionar o uso da terra a sua função social e obrigar a sua exploração racional [...] (SANDRONI, p. 223).

Na teoria, O Estatuto da Terra organizou a formulação do valor de venda dos imóveis, estabeleceu critérios para definição de pequena, media e grande propriedade, bem como critérios para estabelecer o que é agricultura familiar e uso racional da terra. Na prática, ele teve limitações e não cumpriu sua função social e política. Estávamos em um momento turbulento. Vivíamos o regime militar.

Ainda no governo militar, a Constituição de 1967 também fazia a mesma referência à educação rural que a lei 4024/61. Os militares praticamente mantiveram o mesmo texto e, no final deste governo – fins dos anos 70 e início dos anos 80 –, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas⁶, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados foi e é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Até o fim do governo militar e início da nova República (1985), o que detectamos na zona rural por parte dos diferentes governos, foram políticas de ensino. Enquanto educação, somente a vemos aparecer na Constituição Federal de 1988.

Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Apesar da prescrição, entendemos que nunca houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, vistos as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”.

6 Um exemplo é a binacional Itaipu, no Estado do Paraná, divisa do Brasil com Paraguai.

Leituras detalhadas sobre a temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados.

Com isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, trouxe em si “avanços” e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo, mesmo que nas entrelinhas da LDB estejam os interesses neoliberais. Santana (2006) discutindo tais interesses na LDB, diz que “não é possível negar o neoliberalismo presente no cotidiano escolar” e acrescenta “a subordinação da educação a valores de mercado [...]”.

Por outro lado, o artigo 28 da LDB aponta direcionamento específico à escola do campo. O artigo prescreve que,

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

Apesar de a LDB mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais e da academia científica em relação à educação do e no campo.

Enquanto a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais e academia veem a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania.

A LDB também se cala quanto à continuidade dos estudos dos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo e as pesquisas acadêmicas indicam que milhares dos que se formam no ensino médio nas escolas do campo, interrompem os estudos ao concluírem o ensino médio, sendo prejudicados pela ausência de políticas públicas de incentivo ao ensino superior.

Por outro lado, a LDB proporcionou alguns ganhos. Foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. Até a presente lei, o direito a

uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, havia sido negligenciada pelos governos anteriores. Ainda continuam as negligências, mas os embates organizativos e acadêmicos, com centenas de produções científicas, têm contribuído com as discussões políticas e abertura de diálogos junto aos setores burocráticos do Estado.

O estudo indica que a educação, enquanto ensino rural esteve historicamente presente em parte considerável dos discursos dos governantes, mas na prática, não se respeitou o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação. Foram e continuam sendo discursos de cooptação dos movimentos sociais.

Miguel Arroyo, em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

As interrogações nos fazem observar os inúmeros problemas que precisam ser superados para que a educação do/no campo seja compreendida e respeitada pelo Estado enquanto direito universal visto ter sido e continuar sendo uma prática e uma realidade no Movimento Sem Terra (nos acampamentos⁷ e assentamentos).

A educação em assentamentos e acampamentos, desde o início do MST (2011), foi realizada de diferentes formas e de acordo com as possibilidades estruturais e conjunturais, pois não dispunham de infraestrutura mínima para ensinar nas escolas em barracos cobertos de lonas, com bancos de madeira ou sentadas no chão ou mesmo sob as sombras das árvores.

A conquista do direito à educação no Movimento, de acordo com Caldart, ocorreu como resultado de muita luta. Os primeiros “[...] a se mobilizar foram as mães e professores, depois os pais e algumas lideranças do movimento” (2000, p. 145). Atualmente, o movimento pela educação no campo foi engrossado com a participação de universidades e por setores burocráticos do Estado.

7 Escolas itinerantes.

Alguns cuidados nos parecem pertinentes observar quando tratamos do Estado. Este está atento às formas de organização e pressões dos movimentos sociais para Educação do Campo, apropriando-se aos poucos das táticas e metodologias que deram certo, reorganizando-as de acordo com seus interesses, devolvendo à sociedade organizada em doses homeopáticas e com alto grau de distorção.

A título de finalização, a Educação do Campo, diferente do modelo neoliberal de educação, contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas. A educadora Comilo (2008) traz uma contribuição interessante sobre o resgate da memória coletiva e o resgate da cultura camponesa, no sentido de entendermos as dificuldades na construção da identidade do homem do campo. Afirma que,

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (COMILO. 2008, p. 21).

Percebemos que a preocupação pela formação da consciência, do resgate da memória coletiva e da cultura camponesa não estão presentes junto aos camponeses contemporâneos nem junto aos diretores e corpo pedagógico das escolas de municípios, distritos e patrimônios de características rurais que poderiam desenvolver projetos de educação do campo, respeitando a realidade onde estão inseridos.

Considerações finais

Compreendemos enfim que para resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo é necessário que haja mudanças culturais e comportamentais. A educação do/no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o “campo” como símbolo significativo, referindo-se assim, ao conjunto de trabalhadores que habita no campo.

Na prática, os trabalhadores rurais precisam quebrar os preconceitos, no sentido de mudar a visão que a sociedade brasileira tem em relação a eles próprios e neste contexto, as escolas existentes no campo, fora do âmbito dos assentamentos e acampamentos, poderão contribuir com a mudança de paradigma, contribuindo com as lutas por melhorias na educação e na vida no campo.

Apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e ou materiais didáticos, ainda há muito que se construir para que se tenha uma educação de qualidade também para os cidadãos que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** – por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Censo**

Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

MST. Nossa história. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324>>. Acesso em: 21 maio 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889).** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 30 maio 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 30 maio 2011.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia,** São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTANA, Djárcia. **A LDB e a educação do campo.** 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/721/1/A-Ldb-E-A-Educacao-Do-Campo/pagina1.html>>. Acesso em: 16 maio 2011.

Recebido em: Novembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.