

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL

Alessandra de Souza Gouveia

Mestre em Geografia no Programa de Pós-graduação em Geografia do Pontal (PPGEP), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU)
E-mail: alessandragouveia93@hotmail.com

Joelma Cristina Santos

Docente do curso de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia do Pontal (PPGEP), do Instituto de Ciências humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICH/UFU)
E-mail: joelma.santos110@gmail.com

Resumo

No Brasil muitas escolas localizadas no campo tem esse espaço apenas como localização geográfica. A escola não mantém uma relação de integração com o rural, com as tradições da população, com seu modo de vida e sua rotina. Para compreender como ocorre tal ensino é necessário discutir sobre os paradigmas que circundam o assunto, portanto, debater sobre a Educação no/do Campo e a Educação Rural. Tem-se repetido incessantemente o modelo de “Escola Rural”, modelo este que leva ao campo um ensino pensado a partir de premissas urbanas, ou seja, a escola localizada no rural segue os mesmos padrões de uma escola de ensino regular da cidade. Para contrapor a situação existente, surgiu o modelo de Educação no/do Campo, que visa construir um ensino vinculado ao modo de vida dos sujeitos do campo e com a participação dessas pessoas, levando em consideração seus saberes tradicionais e modo de vida. Tal proposta surge como um ensino humanizador, no intuito de contribuir para reforçar a identidade das crianças e jovens do rural e fazer com que os alunos vejam o campo como um lugar de vida, lazer e trabalho, assim proporcionando perspectivas à essa população.

Palavras-chave: Campo. Paradigmas. Educação no/do Campo. Educação Rural. Cidade.

LA EDUCACIÓN EN EL/ DEL CAMPO EN CONTRAPOSICIÓN A LA EDUCACIÓN RURAL

Resumen: En Brasil, muchas escuelas ubicadas en el campo tienen este espacio solo como ubicación geográfica. La escuela no mantiene una relación de integración con el rural, con las tradiciones de la población, con su forma de vida y su rutina. Para comprender cómo ocurre dicha enseñanza, es necesario discutir los paradigmas que rodean el tema, por lo tanto, debatir sobre la educación en el campo y la educación rural. El modelo de "escuela rural" se ha repetido sin cesar, un modelo que lleva al campo un pensamiento de enseñanza desde las premisas urbanas, o sea, la escuela ubicada en las zonas rurales sigue los mismos patrones de una escuela regular de la ciudad. Para contrarrestar la situación existente, surgió el modelo de Educación en el / del Campo, que tiene como objetivo construir una enseñanza vinculada a la forma de vida de las asignaturas del campo y la participación de estas personas, teniendo en cuenta sus conocimientos tradicionales y su forma de vida. Esta propuesta surge como una enseñanza humanizadora, con el fin de contribuir para reforzar la identidad de los niños y jóvenes rurales y hacer que los estudiantes vean el campo como un lugar de vida, ocio y trabajo, proporcionando así perspectivas para esta población.

Palabras clave: Campo. Paradigmas. Educación en el/del Campo. Educación Rural. Ciudad.

Introdução

As escolas no campo do Brasil que mantêm-se em funcionamento enfrentam desafios diários, como com a sua própria estrutura física, muitas vezes precária, com o transporte de professores e alunos, com o orçamento, entre outros. São muitos obstáculos na educação em geral, mas na escola no campo estes são mais severos, pois a escola não é própria de seu contexto escolar, ela é um apêndice do urbano. Os problemas que hoje permeiam o ensino escolar no rural arrastam-se ao longo de décadas sem solução.

O ensino levado ao campo é pensado, sistematizado e programado no urbano, com professores e secretários que trabalham no urbano, seguindo os mesmos padrões de uma escola de ensino regular da cidade. Este ensino segue as premissas da chamada Escola Rural, que estende às escolas localizadas no campo as mesmas premissas pensadas para uma escola da cidade. Tal fato tem-se repetido por várias décadas, o que não contribui para fortalecer a identidade do jovem morador do rural e, conseqüentemente, este não reconhecerá o campo como lugar de vida, lazer e trabalho e futuramente reforçará a migração campo-cidade.

Para contrapor tal paradigma, surge a Educação do Campo, uma proposta de educação pensada para o campo, com a participação de seus sujeitos. Proposta esta que pretende atender às especificidades das crianças e jovens do rural a partir da educação, reforçando sua identidade, tradição e quebrando velhos paradigmas impostos pela Educação Rural.

A fim de esclarecer sobre a diferença entre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo, tal estudo abrange a temática apresentando discussões de autores que refletem acerca desses paradigmas e abordam como tais impactam na vida dos camponeses, trabalhadores e trabalhadoras do campo e, principalmente, das crianças e jovens.

Material e métodos

Esta pesquisa se classifica como explicativa, pois “[...] têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28). Para instituir o caráter científico ao conhecimento engendrado a partir da pesquisa, faz-se necessário a aplicação de um método de abordagem, que delinea os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador e os rumos da pesquisa científica, por meio de técnicas e procedimentos, escapando da descrição de um senso comum.

O método de abordagem que compete à necessidade de compreensão da Educação no Campo e da Educação Rural é o dialético. Este método de abordagem se fundamenta no diálogo para a superação dos problemas, ou seja, a lógica não só eleva as contradições existentes como cria novas, até haver a necessidade de uma solução das mesmas (GIL, 2008).

O procedimento mais adequado à análise que será realizada é o monográfico ou estudo de caso, onde “[...] a investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 108). O procedimento monográfico é uma etapa que tem como finalidade explorar, descrever e explicar os fenômenos destacados em seu objeto de estudo. O estudo de caso aqui apresentado é de caráter simples, pois será abordado apenas um caso em questão. De acordo com Yin (2001, p. 35), “[...] o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

Para atingir os propósitos científicos desejados, um dos procedimentos adotados foi a coleta de dados. Neste momento da pesquisa houve a necessidade de uma exploração da área de estudo para as análises. Não obstante, para essa investigação foi necessário realizar duas técnicas para a coleta de dados. O primeiro procedimento realizado na pesquisa foi a documentação indireta, que consistiu na pesquisa bibliográfica e documental sobre o assunto tratado. Na pesquisa bibliográfica as fontes consultadas foram publicações, não necessariamente impressas, como livros, artigos, teses, entre outros.

Ao construir a base do trabalho acadêmico a partir de uma investigação aprofundada sobre o tema desenvolvido pelo pesquisador, isto é, a construção do referencial teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Alguns dos principais autores que sustentam as premissas da pesquisa são: Arroyo (1999 e 2004); Caldart (2008); Costa (2013); Camacho (2013); Fernandes e Molina (2004); Leite (2000); Oliveira (2007) e Santos (1985).

Outra técnica utilizada foi a pesquisa documental, com consulta a fontes primárias. Os documentos consistem em uma parte importante da pesquisa por apontar um enfoque mais particular, do local que se pesquisa. As fontes consistiram em documentos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas. Alguns dados coletados são da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96).

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica foram selecionados, codificados e tabulados, para a anexação dos mesmos à pesquisa de acordo com a relevância e relação com

o tema. Além disso os mesmos foram analisados e interpretados para que ocorresse a finalização do trabalho escrito.

Discussão

Nesta subseção serão expressos os conceitos, premissas e paradigmas que regem a Educação do Campo. É um conceito novo que possui suas raízes no campo e busca noticiar um movimento da realidade em que são expressas muitas desigualdades sociais, por isso não é um conceito fechado e nem aleatório (CALDART, 2008). Esse conceito ganhou força na última década a partir da reivindicação dos movimentos sociais, como forma de reafirmar sua identidade cultural e incluir no processo de ensino o próprio local de vivência ou modo de vida do aluno, seja este camponês, ribeirinho, quilombola, indígena, entre outros, o importante é que os sujeitos dessa educação são pessoas do campo (ARROYO, 2004).

A concepção de educação no/do campo surge no sentido de mudar velhos paradigmas, quando fala-se em educação rural. A imagem que tem-se da escola rural é aquela onde qualquer coisa serve, a escolinha das primeiras letras, com professores que mal sabem ler repassando sua situação aos alunos (ARROYO, 1999). Essa prática remete à desvalorização do rural, uma depreciação do mesmo ao liga-lo à escolinha rural. No entanto, o termo rural ganha novo sentido após a aprovação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, a qual Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (COSTA, 2013).

O ensino ofertado nas tradicionais escolas rurais estava voltado para objetivos práticos e sucintos, com intenção simples de alfabetização de crianças e jovens no campo, preparando estes para atender ao mercado de trabalho. Percebe-se que,

A “educação rural” estava assentada numa concepção positivista do pensamento, mercadológica, de política educacional direcionada para uma formação pragmática, apenas para desenvolver atividades no mundo do trabalho, carregando uma “coisificação” e uma “desumanização” dos sujeitos. O termo “rural” era empregado à época do governo Vargas para delimitar os espaços urbano e rural e direcionar as ações políticas nesses dois espaços. Embora entendidos como espaços diferentes, as políticas públicas de educação eram as mesmas para os dois, o que era desenvolvido para o urbano se aplicava ao rural (IDEM, 2013, p.79).

O termo rural foi usado para remeter-se ao “fora do urbano”, distinguindo assim as políticas públicas que seriam direcionadas a cada um dos espaços. Ora, observemos que, o mesmo termo que distingue os espaços (cidade-campo) não foi relevante o suficiente a ponto

de consolidar políticas específicas para a produção de uma educação pensada para o seu espaço. O rural é um cenário para a reprodução da educação urbana, reprodução de um ensino pensado e criado para a cidade, no entanto, este vai para o espaço “fora do urbano”, atender crianças e jovens do campo, com poucas ou nenhuma adaptação à realidade desses estudantes.

Nota-se que desde os primórdios o campo não foi pensado para os camponeses, para os sujeitos do campo. As políticas públicas enalteciam o urbano e depreciavam o rural, no sentido de reprodução da vida social. Estes aspectos são observáveis no fato de reproduzir algo do urbano em um espaço não-urbano, como sinal de imposição da urbanização aos sujeitos do campo e, conseqüentemente, aos seus filhos e filhas. Os programas pensados para a educação rural no Brasil não tiveram a participação dos sujeitos do campo na sua elaboração, assim o ensino levado ao campo ignora a própria realidade do local, isto é, a realidade que propõe-se a trabalhar – educação rural (FERNANDES; MOLINA, 2004).

O sistema é excludente ao propor um ensino no rural como uma extensão do urbano, despreocupados com o público alvo do campo, instituindo um processo alienatório e desumano. A educação no/do campo (re) cria o processo de elaboração e consolidação de um ensino, no entanto este é pensado a partir da materialidade e simbologia da vida no campo. Nas palavras de Camacho (2013, p.318-319, grifo do autor),

Consideramos que para entender o processo de construção da Educação do Campo temos que partir de três premissas principais. A primeira condição para a reivindicação da Educação do Campo é a **necessidade de se ter uma educação de qualidade no campo**, tendo em vista a exclusão social a qual foi submetida os habitantes do campo há muito tempo por falta de políticas públicas. A Educação do Campo é, em primeiro lugar, uma dívida histórica para com os povos do campo. A segunda premissa é a **especificidade da Educação do Campo**. Não basta levar a educação para as áreas rurais, esta educação tem que ser condizente com a realidade desses sujeitos que moram no campo. [...] Daí o termo Educação do Campo, e não apenas educação no campo ou educação para o campo. Substituindo a antiga educação rural de má qualidade e descontextualizada da realidade histórica-espacial desses sujeitos do campo. E a terceira característica é a que define a sua especificidade no interior do **Paradigma da Questão Agrária**, é o fato de a Educação do Campo ter uma proposta **emancipatória**. Ela é uma **educação contra o capital**, mais especificamente, contra o agronegócio. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato.

O autor coloca três premissas para a construção da educação do Campo, pensando primeiramente na qualidade da educação, ou seja, elucida a proposta de uma educação humanizadora, elaborada para a realidade do campo, pautada em políticas públicas/projetos/programas verdadeiramente para o campo, o que foi negado aos sujeitos

historicamente. Outra premissa é a participação dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais, na construção da proposta da educação, que contrapõe o sentido da educação rural, isto é, a escola com condições precárias, apêndice do urbano e descontextualizada do seu espaço de localização. Por fim, o autor esclarece que é uma educação contra os princípios estabelecidos do capitalismo, ao contrapor-se ao agronegócio, a agricultura patronal/empresarial tão fomentada ao longo dos anos e na atualidade.

Entende-se que a Educação do Campo é resultado da luta camponesa e, ao mesmo tempo, é um instrumento de luta desses sujeitos contra a territorialização da agricultura capitalista ao pregar a recamponisação, ou seja, o retorno do camponês ao campo e a recriação do território das suas relações (CAMACHO, 2013). Neste sentido, Arroyo (2004, p.37, grifo do autor) destaca que “esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses”. Arroyo reforça a característica de educação emancipatória, ao retratar o ensino como uma construção advinda dos camponeses, que lutam e (re)existem para a permanência na terra.

As lutas camponesas no intuito de reivindicar melhorias para a vida rural opõem-se à figura do tradicional rural, o qual não possibilita enxergar o campo como um território de reprodução das relações camponesas, isto é, de vida (FERNANDES E MOLINA, 2004). Os movimentos sociais instituem uma organização em prol de seus objetivos conjuntos. Benjamin (2000) destaca que o povo é a maior força do Brasil e esse mesmo povo, sem autonomia e organização, também pode ser a maior fraqueza do país, pois não são controladores de seus destinos.

Nas últimas décadas, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), algumas conquistas tem sido garantidas. Um desses exemplos é o projeto de Educação do Campo, que vem constituindo-se no decorrer do tempo, criada “pelos” sujeitos do campo, diferente a educação rural, criada “para” atender os filhos e filhas dos camponeses (FERNANDES; MOLINA, 2004). Neste sentido, pode-se dizer que a Educação do Campo é “um instrumento de resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital. Para ela se territorializar, necessariamente, é preciso desterritorializar o agronegócio” (CAMACHO, 2013, p.319, grifo do autor). Por isso essa proposta de educação ganha força com os grupos sociais, pois os mesmos representam interesses distintos do agronegócio, e reforçam a luta pela terra.

Nesta perspectiva, foi promovido por iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), um importante movimento social do país, em conjunto com a

Universidade Federal de Brasília (UNB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, na própria Universidade Federal de Brasília (UNB). Desse encontro surgiu a ideia sobre a Educação do Campo.

No ano seguinte foi realizado a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás. Por meio de estudo e pesquisas sobre a situação do campo e de suas escolas o conceito de Educação do Campo começou a ser constituído como paradigma, este que originou-se a partir da luta pela terra e da Reforma Agrária (FERNANDES; MOLINA, 2004). Os movimentos sociais expressam suas lutas por palavras, atitudes, e ao mobilizarem-se em prol das causas que defendem tornam-se uma organização educativa (ARROYO, 1999).

As conquistas adquiridas nas últimas décadas não foram concluídas. A Educação do Campo é um direito dos povos do campo que será concedido aos poucos a partir da organização social dos próprios sujeitos interessados. Nas palavras de Molina (2008, p.27) “lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado”, ou seja, lutar para transformar o ensino no campo e evitar a reprodução de um modelo perverso e ainda mais excludente do mercado nos dias atuais. Vemos que aos poucos escolas no campo, principalmente nos assentamentos, adotam a perspectiva dessa pedagogia popular e universidades ofertam cursos de formação profissional para capacitar professores a ensinar no campo, na lógica de uma educação emancipatória e humanizadora.

O que temos são experiências pontuais. No Brasil, a maior parte das escolas no campo utiliza o rural apenas como uma localização geográfica, isto é, são escolas no campo de ensino regular que proporcionam um ensino pensado no urbano transportado para o campo, repetindo a imagem da “escolinha rural” de outrora. Um exemplo diferente, advindo das lutas e conquistas dos grupos sociais, é a escola do campo do MST, que para Serra e Sobrinho (2013, p. 144) dissemina a “[...] Pedagogia do Movimento Sem Terra, que mais do que proposta, constitui um programa pedagógico alicerçado no cotidiano da vida camponesa”.

A Educação do Campo surgiu como um paradigma capaz de atender as aspirações das famílias camponesas, por meio de um ensino contextualizado com sua realidade. De acordo com Caldart (2002, p.18, grifo do autor),

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por

políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *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 à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A educação é um direito humano universal e, para universalizar a conquista da Educação do Campo, os sujeitos do campo lutam no intuito de estabelecer políticas públicas que oficializem uma conquista social, de sujeitos que lutam para permanecer na terra, antagônicos aos princípios do capital, e obrigar o Estado a cumprir a legislação ao concretizar esse direito. Os filhos e filhas de moradores do campo tem o direito de receber o ensino no campo e pensado a partir dele, isto é, uma educação que caracterize a identidade desses sujeitos ao valorizar seu modo de vida.

Neste caso, o ensino escolar voltar-se-ia à formação de cidadãos do campo capazes de fortalecer suas perspectivas de permanência no campo e dele tirar o próprio sustento, oriundo do trabalho com a terra. Essa ideologia resultaria na valorização sociocultural desses indivíduos, com a reafirmação de uma identidade e, de tal modo, minimizaria os efeitos da evasão das famílias do campo. O caminho para essa efetivação do ensino libertador para o campo é longo e abastado de paradoxos. As escolas com pedagogia rural continuam em funcionamento, muitas subordinadas à ameaça de fechamento imposta pelos poderes públicos. Essa situação é vista por Leite (2000) como uma “potencialidade não descortinada”. O autor remete-se ao campesinato e a escola rural como,

Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas potencialidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global. (LEITE, 2000, p. 80).

Diante essa prerrogativa tem-se que a escola rural é um instrumento de pacificação levado aos sujeitos do campo, pois não provoca inquietações na comunidade rural, ao contrário, ela manifesta-se como uma medida paliativa, isto é, criada para ofertar o ensino regular às crianças e jovens do campo, porém transmite uma pedagogia urbana calcada nos preceitos mercadológicos, assim aliena vagarosamente esses sujeitos. É preciso pensar a realidade a partir do território dessas pessoas para que sejam conscientes e capazes de

organizarem-se politicamente, isto é, a alienação acontece ao propor ao território dos camponeses algo pensado a partir de outro território (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Ao vincular a Educação do Campo às conquistas dos movimentos sociais pode-se considerar que esta realidade pedagógica está distante daquelas comunidades e escolas rurais que não permeiam os espaços desses grupos, como por exemplo, do MST. Neste sentido, Costa (2013, p. 81) destaca que “é importante considerar também que há regiões onde os movimentos sociais não conseguiram se estabelecer ou nem mesmo chegaram e, portanto, as escolas delas têm como referência apenas a vertente da educação rural [...]”. Em situações como esta as políticas públicas estabelecidas garantem o direito de que todas as escolas localizadas no campo estejam incluídas nesse processo político-pedagógico. No entanto, as necessidades desses sujeitos espalhados em vários espaços do campo brasileiro não serão as mesmas.

Para resolver tal questão deve-se pensar sobre a funcionalidade da escola no campo para as comunidades rurais, isto é, pensar como a mesma participa da vida desses sujeitos e de sua formação acadêmica e sociocultural. De acordo com Leite,

No contexto dos fluxos econômicos e suas influências na produção e no modo de vida rural, temos que “redescobrir” o significado, o papel e o sentido da escola entre os rurícolas, e tentar entender até que ponto ela ainda se estabelece como “valor social”, bem como sua função na formação de mão-de-obra e, como elemento identificador de uma cultura/práxis campesina (2000, p. 78).

É preciso redescobrir o valor estabelecido pelo ensino e pelas escolas rurais para a construção de uma educação voltada a atender as especificidades dos sujeitos do campo. De acordo com Costa (2013, p. 112) “a escola, como invenção da modernidade, é marcada pelo caráter contraditório entre a sua potencialidade emancipatória e democrática e os seus mecanismos reprodutores da desigualdade e da exclusão”. As mudanças ocorridas no ensino regular das escolas brasileiras fizeram-se pela necessidade de adaptar a formação para a preparação de mão de obra para as indústrias e, conseqüentemente, para a cidade. A escola localizada no campo que recebe o ensino como extensão do urbano está reproduzindo a mesma lógica.

Educar ao relacionar o conteúdo com a realidade dos estudantes é o que caracteriza o objetivo das escolas do campo, pois estas atendem crianças e jovens que vivem no campo, filhos de camponeses. Para Carlos (2007, p. 67), “o sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar se liga indissociavelmente à produção da vida [...] por isso o ato de

produção revela o sujeito”. O lugar revela o modo de vida dos sujeitos que nele habitam, portanto, conectar o ensino das escolas ao campo é reafirmar o sentimento de pertencimento das crianças e jovens às suas origens, é fortalecer o campo como lugar para os sujeitos do campo, lugar das suas relações de vida.

Os sujeitos do campo estabelecem relações de produção com a terra e dela tiram o seu sustento. A educação tem grande validade neste processo por propor aos camponeses autonomia e capacidade de organização política e social, isto é, uma população que organiza-se em prol de seus objetivos, que luta e conquista, sujeitos que não esperam de braços cruzados políticas assistencialistas governamentais criadas para o campo. Como afirma Fernandes (2005, p. 3),

A Educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

A perspectiva da Educação do Campo transcende as barreiras da escola. Como conquista dos povos do campo, ela fornece condições para o desenvolvimento dos camponeses e do seu território a partir do reconhecimento das suas particularidades inseridos em uma política educacional. Arroyo (2004, p. 13) salienta que “[...] quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo”. Ao enfatizar as peculiaridades do campo e dos sujeitos que nele (re) existem reafirma-se a necessidade de uma escola para atender seus anseios.

Os movimentos sociais tiveram a iniciativa de constituir experiências educacionais voltadas à realidade dos moradores do campo, contrapondo ao convencional da história da educação rural, em que o a elaboração do ensino ocorre no urbano e é transportado para o rural. Essas ações demonstram a resistência de um povo. Nas palavras de Santos (2017, p. 215),

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

Entre lutas e manifestações algumas conquistas no intuito de mudar a situação de reprodução do ensino urbano no rural aconteceram. São pequenos passos dados graças às exigências de sujeitos do campo que organizaram-se para alcançar os objetivos almejados. De início teve-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) que expressa uma certa atenção às peculiaridades da educação rural, como descrito no artigo 28,

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.

É explícita a capacidade de “adaptação” da educação urbana para atender as necessidades das escolas localizadas no campo, no entanto não foi algo construído com a participação social dos sujeitos do campo, ou seja, foi uma forma de o Estado cumprir suas obrigações. Mesmo com os possíveis ajustes garantidos em lei, muitas escolas rurais no país não possuem a organização escolar de um calendário próprio, pois, o sistema de ensino segue o padrão da escola urbana. As orientações que propõem a flexibilização do calendário e do conteúdo curricular ficam restritas às escolas no campo que praticam a Pedagogia da Alternância, onde os jovens tem sua rotina estruturada ao Tempo Escola e o Tempo Comunidade, para conciliar o tempo direcionado ao estudo e o tempo de trabalho com a família (CAMACHO, 2013).

Ainda no final dos anos 1990 para dar continuidade ao debate sobre a Educação do Campo, após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997, foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília, no ano de 1998 (ARROYO; FERNANDES, 1999). Já em 2002 foi aprovada a Resolução 01/2002 que instituiu sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Contudo, todas as políticas até então estabelecidas não contemplam de fato as necessidades expressas pelos sujeitos do campo, como também não chegaram até as escolas no campo (COSTA, 2013).

O pouco que se tem garantido em legislação é praticado em escolas específicas, como nas Escolas Família Agrícolas (EFAs). Existe um caminho delongado para a construção e

efetivação de um ensino do e para o campo. Além da necessidade de propor um ensino contextualizado ao campo existem outros entraves para que a Educação do Campo chegue às escolas, um deles é a permanência dessas escolas em funcionamento. Em todo o território nacional escolas no campo estão sendo fechadas e este processo violento contra as comunidades rurais teve um resultado perverso nas últimas décadas.

Considerações finais

A proposta desta pesquisa foi debater acerca da educação ofertada nas escolas rurais brasileiras e estabelecer uma comparação à proposta de Educação no Campo. A proposta de ensino levada até às escolas no campo no Brasil não atende as especificidades e necessidades dos sujeitos que ali moram. Reproduz-se no rural o que é idealizado no urbano a partir de uma visão elitista, criada para atender os interesses da classe dominante, portanto as políticas públicas são direcionadas a seguir esse viés. A Educação do Campo surge como uma proposta de educação emancipatória para os sujeitos do campo, mas esta não é praticada na maioria das escolas, ainda hoje tratadas como “rurais”.

Apesar de muitas conquistas adquiridas em prol da Educação presentes na legislação, como na LDB 9394/96, as escolas no campo de ensino regular não possuem um calendário letivo adaptado às peculiaridades do campo, o que seria importante para conciliar as atividades escolares e a vida das famílias camponesas. Contudo, as escolas seguem o mesmo ritmo do urbano, inviabilizando que os jovens ajudem nas tarefas em tempo de colheita, fato que contribui diretamente na evasão escolar, principalmente de meninos.

Outro fato previsto em legislação, mas que não é cumprido nas escolas no campo, é o livro didático. Há coleções específicas para trabalhar os conteúdos didáticos de maneira mais contextualizada ao ambiente rural, ou seja, coleções em que o livro contempla a ideia de um ensino para o campo. No entanto, a realidade é diferente do esperado. Esse é um fato que merece um estudo específico de investigação para determinar os motivos que embargam o uso de tal material.

Por fim, o trabalho foi uma contribuição à ciência com a finalidade de retratar a realidade do ensino nas escolas no campo brasileiras, ensino este que, mesmo após conquistas da população do campo, reproduz o paradigma da Educação Rural. É necessário aprimorar tal discussão e fomentar os debates acerca da Educação do Campo, para que o conhecimento sobre a temática seja disseminado e mais pessoas participem da luta por um ensino voltado ao

campo enquanto ainda existem escolas e alunos. Um exemplo disso é o MST, que luta pelos seus interesses e vê na escola uma possibilidade para a permanência da vida no campo.

Espera-se que os resultados apresentados nesta pesquisa possam provocar outras discussões, pois o conhecimento leva à inquietação e, conseqüentemente, à busca por mudanças. Almeja-se que as pesquisas sobre tal assunto não cessem, ao contrário, que possam ganhar mais ênfase na academia, como acompanhado nos últimos eventos e congressos participados. Pretende-se seguir com o aprofundamento acerca dos conhecimentos desta temática, pois há espaço para muitas análises e discussões sobre o assunto que não couberam no estudo atual. Enquanto houver população e escolas no campo é preciso buscar informações para defender a (re)existência do modo de vida desses sujeitos.

Agradecimentos

Aos incentivos de pesquisa fornecidos pela agência de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ (Processo 420038/2016-7).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Palestra sobre "educação básica e movimentos sociais". In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 2.

_____. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, B. M. [et al.]. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. 109 p.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 806 f. (Tese de Doutorado em Geografia) Presidente Prudente: UNESP, 2014.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. 85p.

COSTA, C. L. **A escola do urbano no campo do município de Catalão/GO**: ensino de geografia nas especificidades do lugar. 304 f. (Tese de Doutorado em Geografia). Uberlândia: UFU, 2013.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. **Agronegócio nas Américas**: o mito do desenvolvimento e a resistência do campesinato. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. p. 4860 - 4874. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografi ahistorica/03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 70.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, B. M. [et al.]. SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. 109 p. (NEAD Especial)

SERRA, E.; SOBRINHO, A. P. **A proposta pedagógica do MST e as escolas de campo**. v. 31. n. 2. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. p.143 - 152.