

Educação do campo: valorização da cultura e promoção da cidadania?

Luci Mary Duso Pacheco

Resumo: O presente artigo busca refletir a educação do campo enquanto possibilidade de formação humana e cidadã para a população camponesa, tendo em vista que um projeto de educação deve respeitar a formação de uma identidade cultural própria, como também do espaço onde as pessoas vivem, trabalham e constroem seus sonhos. Os estudos realizados demonstraram que o campo precisa de uma atenção especial quanto à estrutura e organização das escolas, oferta de ensino, laboratórios e professores qualificados. Nesse sentido o movimento coletivo para a reorganização do meio rural brasileiro e sua educação ganha forças na busca da universalização da educação enquanto direito social de toda a população que vive no campo, reafirmando-o como espaço de produção da existência humana, além da produção agrícola. Para isto é preciso pensar o tipo de escola, a proposta educativa desenvolvida e a relação necessária desta educação com uma estratégia de desenvolvimento para o campo, vinculada a objetivos políticos de emancipação e cidadania e de luta por justiça e igualdade social.

Palavras-chaves: Educação do campo. Cidadania. Cultura.

Countryside education as a possibility of a civic and human formation to the peasant population

Abstract: This paper aims to reflect about the countryside education as a possibility of a civic and human formation to the peasant population, given that an education project must respect the formation of an own cultural identity, as well as the space where those people live, work and build their dreams. This study demonstrate the need of a special attention for the countryside, for the structure and organization of the schools of those places, along with the education offer, teaching laboratories and qualified teachers. In this sense, the collective movement for the reorganization in the Brazilian rural areas and its education is strengthened in the searching of the universalization of education as a social right from every population who lives in the countryside, which is reaffirmed as a human existence production place, besides rural production. For this, one may think the different types of schools, the educational proposition and the relation needed as a developmental strategy to the countryside, linked to political objectives of emancipation, citizenship, and the seek for justice and social equality.

Keywords: Countryside education. Citizenship. Culture.

Em destaque a educação do campo

Nas últimas duas décadas foi possível presenciar uma crescente participação dos sujeitos do campo, nos cenários político e cultural do país. Presença essa marcada pela forte iniciativa dos movimentos sociais em mostrar que o campo está vivo, exigindo respeito às suas diferenças e demonstrando a necessidade e importância da valorização de seu papel na sociedade, mesmo sem ter claro em que processos formadores os mesmos constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade.

O foco das discussões entre os vários segmentos da sociedade (educadores e educadoras, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governo, municipal, estadual e federal, de organizações não governamentais e outras entidades) visa mobilizar os diferentes povos que vivem no meio rural para a construção de políticas públicas na área da educação e da escolarização em todos os níveis, bem como, partindo das práticas existentes de educação nesse meio, refletir e propor novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo¹ (CALDART, 2004).

Essas reflexões sobre a educação do campo não são recentes, nem novidade ou modismo; elas fazem parte de um grande movimento em defesa da qualidade educacional para os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo. No entanto, essa ainda não é uma prática concreta em todos os espaços educacionais do meio rural, que, muitas vezes, reforçam estigmas preconceituosos quanto ao modo de vida, aos hábitos, à cultura, aos conhecimentos e à própria identidade dos camponeses.

Percebendo que a educação do campo está mais enfatizada nos discursos e pouco concreta nas práticas educativas é que emergiu esta temática como possibilidade de estudo, debate e transformação da realidade vivenciada. Por esse motivo, a valorização da cultura e promoção da cidadania foram chamadas a compor o quadro de análise dessa problemática, pois muito se fala em mudanças, aprendizagem de conteúdos relacionados com a realidade do educando, no entanto, ainda perdura uma educação elitista voltada aos interesses dominantes, que, muitas vezes, apropria-se de um discurso transformador para atingir os objetivos do jogo hegemônico do poder.

¹ Dentre os sujeitos do campo, é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros.

A reorganização do meio rural brasileiro e sua educação, na perspectiva de reafirmá-lo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola, buscando a universalização da educação como direito social de toda a população que vive no campo, vem sendo pauta de discussões nos espaços políticos, sociais e educacionais.

Em defesa de políticas públicas de educação do campo, os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo (CALDART, 2011, p. 14).

Devido à crescente participação dos sujeitos do campo no cenário político-social, é perceptível, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 9), “uma maior atenção dos Governos Federal, Estaduais e Municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo”.

Refletindo as discussões² sobre a educação do campo, entende-se o quanto importante é reunir em momentos de reflexão e debate todos os envolvidos no processo educacional, para que, olhando a própria realidade, seja possível pensar uma educação real, que seja significativa para cada espaço, tendo em vista que a diversidade de cultura, de vivência, de esperança, de crença, de produção e de desenvolvimento está contida nesse espaço educativo no qual os sujeitos do campo constituem suas identidades, reforçando as singularidades do seu viver.

Caldart (2011, p. 259) reafirma a importância do debate sobre a Educação do Campo, pois o mesmo

[...] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

² A Discussão sobre educação do campo nasceu, ainda, quando os sem-terra pensaram uma nova escola que desenvolvesse uma “educação aberta para o mundo desde o campo”, ou seja, “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”. Na metade da década de 1980 foi criado o Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, a partir daí as discussões tomaram forma e amplitude na busca de um novo projeto de educação Básica do Campo. A concretização dessas discussões deu-se no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária e na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual teve a contribuição dos Estados nas discussões para a elaboração da proposta de Diretrizes para a Educação do Campo (FERNANDES et al., 2004).

A importância desse olhar para a realidade, para os problemas que se busca conhecer e transformar, pode ser entendida através das palavras de Martins (2002, p. 23), para o qual “os problemas sociais não poderão ser resolvidos se não forem desvendados inteiramente por quem se inquieta com sua ocorrência e atua no sentido de superá-los. E o meio de fazê-lo é através do conhecimento que, ao mesmo tempo, os situe, explique suas causas e características e situe as dificuldades do entendimento que temos sobre eles”.

Na busca da consolidação dessas discussões foi realizada, em 1998, a 1ª Conferência Nacional “por uma educação básica do campo”³, objetivando construir as Diretrizes Operacionais da educação desse cenário, o que, segundo Molina e Jesus (2004, p. 11), constitui-se em “estratégia que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida”.

No começo os sem-terra acreditavam que organizar-se para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro, porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Forma descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2011, p. 92-93).

Esses dados são estarrecedores quando se pensa em uma educação de qualidade que possibilite uma formação humana, social e política do camponês. Percebe-se que, ao longo dos anos, a educação do campo foi deixada num plano secundário, ignorada em suas especificidades. Jesus (2007) destaca que, durante séculos, houve uma sobreposição ideológica do urbano sobre o rural, e a escola do campo, sem muitas condições, ficou restrita às implantações de políticas pedagógicas que favoreciam as macropolíticas públicas de desenvolvimento industrial e agroindustrial, sendo entendida como mais um mecanismo contribuinte para a expansão do capitalismo⁴.

³ A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi realizada em Luziânia – GO, em julho de 1998. Organizada pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-terra), pelo CNBB (Conselho Nacional de Bispos do Brasil), pela UnB (Universidade de Brasília), pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

⁴ Os anos de 1960 a 1990 foram marcados pelo modelo extensivo de agricultura – aumento da produção e da extensão das áreas plantadas; pela industrialização/mecanização – máquinas, sementes e insumos químicos; por uma Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 425-440, nov. 2015.

Em relação à educação rural no Brasil, Leite (2002, p. 14) afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: *gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.* (Grifo do autor). No entanto, a produção rural e, conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, foram focos de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais entre a população rurícola.

Olhando por esse aspecto é possível visualizar a luta das pessoas que vivem no meio rural em busca da valorização de seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e de suas identidades, através de um projeto político que poderá se concretizar em diferentes práticas educativas. Práticas essas que contribuam para um novo jeito de lutar e de pensar a educação do povo que trabalha e vive no campo. O povo do campo tem um jeito de viver e de trabalhar próprio, distinto da realidade urbana. A sua raiz cultural define diferentes maneiras de ser e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente. O camponês se produz como ser humano na medida em que produz a sua existência, tendo um modo diferenciado, também, na forma de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

O eco da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pelo direito à educação que respeite as singularidades e diversidades da vida no campo, expandiu-se aos pesquisadores e formuladores de políticas públicas, sociais e educativas, passando a ser objeto de pesquisas nas Universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e, principalmente, dos diversos movimentos sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Nessa ótica, a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria físicas das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural (INEP, 2007, p. 8).

É notório que a educação não se dá apenas nas instituições formais de ensino e que a aprendizagem não acontece somente nos bancos escolares. Desde que a criança nasce, ela já entra em contato com o “mundo mágico” do conhecimento que só termina com o fim da vida. No

política de crédito para financiar apenas as indústrias, médios e grandes produtores; pela expansão da monocultura e abandono das culturas de subsistência e, por fim, essa fase é marcada por uma organizada assistência técnica, paga pelo governo federal, para transferir da indústria ao agricultor, o pacote tecnológico – mecanização, sementes híbridas, animais, rações, produtos veterinários e venenos químicos (GÖRGEN, 2004, p. 31).

entanto, esse “mundo mágico” do aprender pode ser permeado por práticas que favoreçam a construção do humano relacional, como também produzem o isolamento, o distanciamento, a precariedade social⁵.

A precariedade ou exclusão social hoje pode ser definida por uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros. Ainda implica em privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania, se, por esta, se entender à participação plena na sociedade, aos diferentes níveis em que esta se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social.

A realidade das escolas do campo retratada pelo INEP (2007) revela que existem muitas carências que precisam ser contempladas em um projeto de educação do campo que valorize a cultura e promova a cidadania dos sujeitos desse espaço:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (INEP, 2007, p. 8).

Ainda é possível ver esta precariedade nas políticas municipais veladas de distribuição dos professores para as escolas rurais. Em nome dessa postura política, os professores que não comungam das convicções partidárias da gestão municipal, ou ainda, aqueles que nenhuma escola “urbana” aceita pela péssima atuação docente, são designados para as escolas das localidades rurais, como forma de “punição”. Sem contar com a rotatividade de professores nas escolas, não permitindo que os projetos educacionais desenvolvidos na mesma tenham uma sequência, pois, a cada ano, ou troca de governo, mudam os professores, se não todos, a grande maioria.

Não obstante, ainda existe a prática da nucleação, fazendo comunidades inteiras

⁵ A precariedade social, pode ser entendida pela perda da coesão social, que passa pela perda do senso de pertença, repercutindo numa angústia coletiva, fazendo com que a população experimente o sentimento de abandono acompanhado da incapacidade de reagir (DEMO, 2002).

desaparecer em poucos anos, tirando as crianças e os jovens para estudarem em comunidades chamadas “polo”, as quais recebem um pouco mais de investimentos em estrutura física e pedagógica, deixando as demais localidades, de certa forma, abandonadas, isoladas, tirando a referência social e cultural que a escola ali representava, seja em reuniões, encontros, festa, aulas, ou outras atividades da comunidade. Aos poucos, esse território vai esvaziando e deixando de existir.

Outro aspecto relevante da exclusão social está nos conceitos que acabam por qualificar os habitantes do campo de uma maneira depreciativa e/ou pejorativa. O camponês, caipira ou sertanejo, caboclo ou meeiro, como é chamado, é visto como atrasado, ignorante, preguiçoso e ingênuo. O uso desses conceitos, além de construir um racismo rural disfarçado e camuflado, traz à cena a imagem de um folclore e de um preconceito que o colonizador instituiu sobre a população camponesa ao longo dos anos.

Esse racismo rural reflete na escola rural, que, marcada por uma história de segregação do povo do campo e atrelada a uma visão utilitarista de educação, sempre defendeu que os saberes por ela transmitidos deveriam ser poucos e úteis para os afazeres simples da atividade camponesa. Aprender os conhecimentos básicos para a sobrevivência, para a utilização de algumas tecnologias, sementes e adubos. O que reforça o estereótipo da escolinha rural das primeiras letras, pobre em sua estrutura física e pedagógica.

Nascimento (2004) ainda salienta que tais estereótipos do inconsciente popular provocam rupturas nas relações entre urbano e rural, depreciando a inter-relação mútua que deveria originar o desenvolvimento social.

Toda e qualquer reflexão sobre a educação do campo é perpassada pelo debate sobre a relação campo-cidade. Relação essa permeada pela dicotômica entre o que é atrasado e o que é moderno. Durante muito tempo essa foi a visão de sociedade e do processo de modernização da agricultura implementada no país, no qual o urbano era o caminho natural e único do progresso e do sucesso econômico e o campo o lugar do atrasado, do inferior do arcaico (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Desencadeia-se assim, por meio da relação entre urbano-rural, uma situação de dependência e fetiche construída pelas relações políticas. Torna-se urgente o rompimento dessa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera a dominação do urbano sobre o rural. É

preciso recriar uma concepção de dependência mútua onde o urbano não sobrevive sem o rural e vice-versa (NASCIMENTO, 2004).

Com essas ações bem definidas de precariedade na educação do meio rural, tem-se um panorama da necessidade de reconfigurar os projetos educacionais para o campo, respeitando as singularidades do tempo e do espaço rural, como também, valorizando os conhecimentos, a cultura e a identidade desse povo, reiterando esse espaço como território de construção social.

Nesse sentido, pensar na formação humana social e política do camponês significa planejar os processos educacionais a partir da realidade e das necessidades vividas por essa população, sendo os mesmos os atores principais dessa ação, ou seja, é impossível organizar uma educação do campo sem que os objetivos, os métodos, os saberes e os conhecimentos sociais sejam pensados por quem vive e trabalha nesse espaço.

Uma proposta educacional que vise formar a população do campo a partir de suas próprias necessidades e interesses, tendo os mesmos como atores do processo, requer uma atenção específica quanto à sua formulação. É preciso questionar o que se quer com essa proposta, que escola deve ser pensada para a mesma, que objetivos guiarão o percurso da formação, quais os métodos que serão utilizados, de que saberes essa formação é constituída e, ainda, quais conhecimentos sociais são importantes nesse espaço.

No entanto, almejar uma educação que promova no meio rural a formação cidadã e, ao mesmo tempo, um território de construção social é pensá-la de maneira significativa, calcada em bases sólidas da relação teoria-prática, vivenciada a partir da realidade concreta do meio em que a escola está inserida e, nesse sentido, promover um conhecimento de tal forma elevado, que possibilite a estruturação familiar em função de sua própria sustentabilidade.

A sustentabilidade na agricultura pode ser entendida como a satisfação das necessidades humanas de alimentos e de renda, o atendimento das necessidades sociais das famílias e das comunidades rurais, a otimização da produção das culturas com o mínimo de insumos químicos e o mínimo de impactos adversos ao ambiente, a manutenção a longo prazo dos recursos naturais e da produtividade agrícola, bem como o retorno adequado dos investimentos aos agricultores (EHLERS, 1999).

O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) formulou a seguinte definição para a Agricultura Sustentável:

A sustentabilidade da agricultura e dos recursos naturais se refere ao uso dos recursos biofísicos, econômicos e sociais segundo sua capacidade, em um espaço geográfico, para, mediante tecnologias biofísicas, econômicas, sociais e institucionais, obter bens e serviços diretos e indiretos da agricultura e dos recursos naturais para satisfazer as necessidades das gerações presentes e futuras. O valor presente dos bens e serviços deve representar mais que o valor das externalidades e dos insumos incorporados, melhorando ou pelo menos mantendo de forma indefinida a produtividade futura do ambiente biofísico e social. Além do mais, o valor presente deve estar equitativamente distribuído entre os participantes do processo (EHLERS, 1999, p. 106).

No entanto, a agricultura sustentável, como está proposta, está longe de ser uma realidade na maioria das propriedades camponesas, pois se percebe, ainda, nos afazeres cotidianos dos sujeitos do campo uma carência por conhecimentos técnicos e científicos de práticas que favoreçam a sustentabilidade de seu espaço. Sendo assim, observa-se o quanto é difícil para o camponês solucionar seus problemas com agilidade, ou mesmo melhorar o desempenho no trabalho de sua propriedade (MANFIO, 2004).

Atrelado a esse contexto e intensificando ainda mais a distância entre o real e o ideal estão as práticas educativas voltadas aos interesses e necessidades de um espaço urbanizado. Há um grande incentivo, por parte dos currículos escolares, em repassar conteúdos e saberes próprios do desenvolvimento urbano, bem como os serviços e atendimentos prestados ao agricultor carregam em suas práticas, técnicas e teorias destinadas a uma agricultura para o Agronegócio e para a exportação, não para a subsistência. Ao camponês restaria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. De acordo com essa lógica, a agricultura familiar de subsistência destinada ao mercado local foi completamente abandonada pelas políticas públicas.

Em consonância com essa prática, a educação no campo desvinculou-se da realidade e da vida dos agricultores. E essa desvinculação está associada às políticas educacionais adotadas para este meio, tendo como referência a educação urbana. “A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia à educação básica” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10). É preciso pensar uma proposta de escola do campo que venha a superar a dicotomia entre rural e urbano, valorizando a cultura dos sujeitos do campo e promovendo a cidadania.

Em relação à cidadania toma-se como conceito base para pensar a promoção da cidadania a ideia de Gentili (2000, p. 154-155):

[...] a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidade, inclusive os seus próprios. Sem uma prática efetiva de autonomia por parte do sujeito moral, não há possibilidades alguma de construção de uma moralidade autônoma.

Pensando nessa proposição de cidadania, não é possível visualizar uma proposta de educação básica do campo que não esteja ligada a um projeto popular de educação e desenvolvimento para o país, ampliando assim, o leque de debates acerca dos problemas existentes no meio rural. São necessárias políticas públicas setoriais de combate à exclusão social, ao êxodo rural, ao analfabetismo funcional, à agricultura familiar, à formação do professor, para que a luta por uma educação do campo não caia em medidas meramente paliativas (NASCIMENTO, 2004).

Brandão (1984, p. 243) considera essa questão relevante para a construção de uma proposta educacional para o meio rural:

Uma educação rural adequada à cultura e ao homem do campo precisa ser um entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social plena entre trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinamentos rurais são propostas inadequadas, perdidas no tempo. Ou são tipos de engano maldoso maiores do que é lícito esperar da educação.

Sobre esse aspecto é importante salientar que só haverá sentido debater uma proposta educacional que atenda às especificidades e às necessidades dos trabalhadores do campo se, juntamente a esse debate, houver um projeto nacional novo de desenvolvimento para o campo, pois é preciso analisar a questão da sobrevivência no espaço rural. Nesse caso, a educação precisa olhar para um modelo de agricultura que permita à população, hoje excluída, ter uma vida mais digna, tendo no campo os meios necessários para a sustentabilidade familiar e assim poder contribuir na formação desses sujeitos.

A esse respeito Jesus (2007, p. 87) destaca que:

A defesa por um tratamento específico à educação do campo é cada vez mais incisiva e, dois argumentos básicos sustentam-na: o primeiro pauta-se na importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. O segundo defende que a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo, necessita ser compreendida e considerada na construção do Projeto de Educação do Campo.

Por isso, hoje as Políticas de Educação do Campo trazem um grande desafio para o pensamento educacional, que é entender a diversidade de dimensões que constituem os processos educativos enquanto processos sociais, políticos e culturais, que formam o ser humano e em consequência a própria sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Quanto mais se entende a diversidade de dimensões e, portanto, as especificidades do campo, mais se afirma a necessidade de uma educação e de uma escola que atenda e alimente essa dinâmica formadora, tanto da sociedade quanto dos indivíduos, definindo, cada vez mais, a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15).

A Educação do campo precisa ser específica e diferenciada, pensada a partir da realidade e dos anseios de cada espaço, na tentativa de construir uma educação popular de acordo com as necessidades dos camponeses e suas memórias coletivas. Para isso, a educação básica do campo deve ser construída por meio de novos conteúdos e metodologias pedagógicas que valorizem e atendam à população do campo. Daí a importância da participação dos mesmos nessa construção.

Outro aspecto que é relevante para a construção de uma educação do campo significativa e diferenciada é a formação de professores que atuam ou irão atuar nessas escolas, não apenas a formação inicial, básica, mas também, aquela que se dá no decorrer de sua atividade docente de forma continuada, debatendo e ampliando os conhecimentos teóricos e práticos do cotidiano do campo. Dependendo da formação e da visão de educação e seus fins, o professor poderá ou não dar um tratamento mais ou menos diferenciado as práticas e conteúdos do meio rural.

Pergunta-se: como está a formação do professor que trabalha nas escolas no campo? Quais as práticas educativas que estão presentes em seu trabalho? Como são escolhidos os conteúdos curriculares para essas escolas? Ou melhor, existe alguma diferença de conteúdo, metodologia, tempos e espaços nas escolas urbanas e rurais?

Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que alguns educadores e educadoras do campo

estão em constante movimento, buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país.

Porém, mesmo com essas adversidades, esses educadores, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente do campo.

Um desses projetos alternativos de educação pode ser encontrado na escola do Assentamento Rural de Dionísio Cerqueira no Estado de Santa Catarina⁶ que trabalha em seu projeto educativo a mesma organização cooperativa da vida cotidiana dos assentados, ou seja, os alunos vivenciam na escola os princípios de participação, de colaboração, de aprendizagem semelhantes à vida na comunidade, para que a cooperação não seja apenas um nome na organização econômica do assentamento, mas um princípio social de vivência e de construção de uma sociedade melhor.

Para que essa educação contextualizada e significativa aconteça, a formação dos professores precisa ser diferenciada. De acordo com Caldart (1997) ela precisa incluir as dimensões necessárias à participação na proposta e desenvolvimento de mudanças sociais mais amplas. Para a autora, é preciso levar em consideração dois focos principais na formação desses professores:

O conhecimento científico, baseado no estudo permanente e na investigação rigorosa do funcionamento da sociedade em seus diversos campos, e das alternativas de sua transformação, implicando na construção de uma visão histórica do mundo; uma postura ética em relação às questões sociais e da pessoa humana em geral e, novamente, a valorização do aprendizado do sonho (CALDART, 1997, p. 164).

Essa nova visão da educação já está sendo implementada por alguns educadores, que percebem algo diferente no fazer pedagógico do cotidiano, podendo ser uma alternativa na construção de uma escola que ajude no processo mais amplo de humanização e omnilateralidade⁷, permitindo ao camponês ser sujeito de sua própria história.

⁶ Foi possível conhecer essa experiência através de uma visita de estudos realizada em novembro de 2007 pelo Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen.

⁷ A formação omnilateral diz respeito a uma prática que dê conta de reintegrar as diversas dimensões da vida humana, geralmente dicotomizadas, mutiladas, e muitas delas desconsideradas pelas relações sociais dominantes na sociedade capitalista e em suas práticas educacionais subservientes. Além de levar em conta todas as dimensões do ser humano quer construir uma personalidade baseada na coerência entre elas (CALDART, 1997, p. 162).

Entretanto, essa não é uma realidade geral. Muitos professores que atuam nas escolas do campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldade de se inserirem em processos de formação continuada, seus salários, muitas vezes, são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um verdadeiro privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca.

Em relação a essa realidade, Molina (2002, p. 26-30) sintetiza alguns desafios aos educadores e educadoras do campo: necessidade permanente de formação; transformar o conhecimento em ação, contribuindo com a organização do povo que vive no campo; refletir e sistematizar pedagogicamente as experiências que estão sendo desenvolvidas no campo; consolidar espaços de debates, de críticas e autocríticas em torno da educação do campo e do país; fortalecer o caráter específico da educação do campo, vinculando-se ao mesmo como espaço de cultura, identidades, valores e construir uma relação de complementaridade com a cidade; fortalecer a educação do campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino como direito dos povos do campo; participar efetivamente nos debates e nas construções de políticas públicas em todos os fóruns do país em torno da Educação do Campo; lutar por essa educação desde a infância até a universidade na perspectiva transdisciplinar; inserir em todas as pautas dos movimentos sociais específicos a Educação do Campo e combinar as práticas educativas internas aos espaços da escola, aos movimentos sociais e culturais.

É preciso estar atento para a formação do professor, para que esses desafios sintetizados por Molina (2002) sejam possíveis de serem alcançados na prática. Caldart (1997, p. 163) remete essa questão a uma formação em movimento do educador. A autora salienta que

Uma formação em movimento quer dizer uma proposta político-pedagógica e uma construção metodológica rigorosamente pensadas, sem os relativismos e os medos de fazer afirmações e não apenas perguntas, mas com o ingrediente da produção e gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o movimento da realidade lhe formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas já dadas.

Para uma educação do campo que atenda aos interesses do povo camponês, além de uma escola que esteja localizada em seu meio, de uma adequação curricular, de uma gestão democrática e participativa da comunidade escolar, de novas tecnologias e processos avaliativos, faz-se necessário, também, educadores que vivam intensamente a cultura do campo, que sejam

preparados e qualificados para dar conta desse novo processo vivido e construído a partir do campo (BONAMIGO, 2007, p. 149).

Para concluir

Diante do cenário apresentado, é importante questionar: como será possível construir uma matriz pedagógica⁸ e/ou políticas educacionais que sejam capazes de articular e integrar o mundo da vida, da educação, do trabalho e das comunidades no campo, valorizando a cultura e promovendo a cidadania? Como incentivar professores, historicamente formados com uma visão preconceituosa do campo, a defenderem uma educação diferenciada e específica para a população camponesa? E mais, como fazer com que esse professor construa esse caminho de mobilização, participação e ação social em defesa do campo?

Caldart (2004) alerta que o debate sobre a educação do campo não substitui o debate sobre a Reforma Agrária⁹, política agrária e agrícola. A autora afirma que, em conjunto com a luta por uma educação do campo, deve estar a luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo, só assim, poder-se-á pensar numa educação significativa para o desenvolvimento das propriedades agrícolas, melhorando a qualidade de vida das pessoas no meio rural, possibilitando, assim, uma maior permanência do jovem agricultor em sua atividade no campo, passando a ser ator de sua própria história.

Em meio a essas questões, e buscando contribuir para o processo de qualificação da educação do campo, é que se começa a refletir sobre as reais possibilidades de formação humana e cidadã da população que vive e trabalha no campo, produzindo a sua existência e valorizando a sua cultura. Essas discussões são substanciais para a transformação desta realidade, já mencionada, que necessita de melhorias para conseguir elevar a qualidade de vida camponesa e, conseqüentemente, de toda a população.

⁸ Matrizes pedagógicas são identificadas como práticas ou vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas, também chamado de educação (CALDART, 2004).

⁹ A Reforma Agrária significa um conjunto de políticas e medidas que dêem conta de alcançar, necessariamente, pela democratização da terra e de outros meios de produção, mas também incluem alterações estruturais no sistema econômico do país, uma re-organização da produção, uma nova política agrícola, um novo modelo tecnológico e um amplo programa de atendimento social, ou seja, medidas sócias que construam dignidade, rompendo com o modelo tradicional de meio rural, superando dicotomias e discriminações ainda dominantes (CALDART, 1997, p. 155).

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BONAMIGO, Carlos Antonio. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre, 2007. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1984.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. A escola do campo em movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. A escola do campo em movimento. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, COMTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- EHLERS, Eduardo. **Agricultura sustentável: origens e perspectiva de um novo paradigma**. 2. ed. Guaíba: Agropecuária, 1999.
- FERNANDES, Bernarndo Mançano et al. Primeira Conferência nacional por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: [s. l.], 2004.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007
- JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância**. Vitória, 2007. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANFIO, Elisandra. **Educação para o meio rural: perspectivas atuais de permanência e sustentabilidade**. Frederico Westphalen, 2004. 72 fl. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Rio Grade do Sul, 2004.
- MARTINS, José de Souza. A sociedade vista do abismo. **Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e educadoras do campo. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Por uma educação do campo**:

identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Caderno 4). p. 26-30.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação, cidadania e políticas sociais**: a luta pela educação básica do campo em Goiás. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2004, São Paulo, SP.

Luci Mary Duso Pacheco - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Frederico Westphalen | RS | Brasil. Contato: lucimdpacheco@gmail.com