

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: PARADIGMAS E ESTEREÓTIPOS

Hugo Cezar Fernandes Gondim¹

RESUMO: Este artigo é fruto de pesquisa e reflexões do Núcleo de Educação do Campo – NEC/DED/SEMED – acerca dos processos históricos da Educação no e do Campo, tendo em vista os paradigmas do território do campo e estereótipos lançados sobre o povo camponês. O objetivo é apresentar de forma concisa um breve panorama da educação oferecida historicamente aos povos do campo, tendo como atenção principal o campo inserido às suas relações socioculturais de poder, abarcando os movimentos sociais da luta pela terra e pelo protagonismo do trabalhador do campo. Para isso, utilizamos de autores engajados no movimento da Educação do Campo e também de um material bibliográfico específico como revistas acadêmicas, artigos, cadernos institucionais, legislações e diretrizes.

PALAVRAS-CHAVE: História, Educação do Campo, Paradigmas, Estereótipos

Introdução

De acordo com reflexões e leituras, a composição textual a seguir foi produzida pelo Núcleo de Educação do Campo – NEC, pertencente à Divisão de Educação e Diversidade – DED, que por sua vez está ligada à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, tendo como finalidade propiciar a extensão do diálogo construtivo com a Rede Municipal de Ensino (REME), no que tange a realidade e a vivência das escolas do campo, imbuídas em sua particularidade, pluralidade e diversidade.

O Núcleo de Educação do Campo – NEC é a sessão encarregada pela orientação, acompanhamento e apoio das escolas do campo do município brasileiro de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. O setor tem construído sua trajetória no fomento e promoção de um ensino de qualidade nas 14 unidades escolares do campo, sendo 9 sedes e 5 extensões. O NEC promove, consoante seu regimento:

- Participação no processo de formulação e implementação das políticas educacionais da REME e do planejamento estratégico da SEMED.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor atuante do Núcleo de Educação do Campo na Divisão de Educação e Diversidade / Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. E-mail: hugomaccuil@gmail.com.

- Elaboração, implantação, avaliação, coordenação, acompanhamento e análise em conjunto com as coordenadorias e divisões da SEMED, as políticas educacionais e processos pedagógicos do Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional das escolas do campo.
- Busca de parcerias e convênios com órgãos públicos, privados e terceirizados para realização de projetos das unidades escolares do campo, assim como participar do processo de modernização da gestão da SEMED.
- Organização e participação de cursos, seminários, congressos e simpósios que colaborem para a formação dos diretores, docentes e equipe pedagógica das escolas do campo e sua comunidade envolvente.
- Elaboração de relatórios, planilhas e documentos pertinentes aos projetos pertencentes à política e movimento da Educação do Campo.

A Educação do Campo é um movimento, como nos propõe Arroyo (2004) e Caldart (2003), fruto dos movimentos sociais camponeses pela luta da terra e do trabalho no campo com dignidade. A pedagogia das escolas do campo está relacionada a “uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de *entrar em movimento*, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história” (CALDART, 2003, p. 63). Nesse sentido, historicamente a constituição da Educação do Campo está no bojo das reivindicações do movimento social de luta por direitos ao acesso da terra e uma educação de qualidade, e, sendo assim, podemos considerar uma pedagogia nascida no movimento social e em conjunto as suas ações e seus diferentes sujeitos.

Segundo Arroyo (2004) é fato que existe um movimento social do campo e que dele surge um movimento pedagógico, o que implica dizer que o movimento social e o protagonismo dos povos do campo é educativo. Quando muitas vezes se observa a falta de um projeto popular de educação, é dentro do movimento social e da Educação do Campo que ele é semeado, desenvolvido e colhido pelas pessoas envolvidas nesse processo. Isso quer dizer que essa é

(...) uma característica fundamental da educação básica no campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus

direitos. Então, a primeira característica: vincular a educação com os direitos e, vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola. (ARROYO, 2004, p. 76)

Segundo a legislação brasileira, a Educação do Campo deve contemplar a diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia, e assim a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 estabelece:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008)

Tendo em vista essas abordagens e questões, iremos arguir sobre os paradigmas e estereótipos que permeiam a historicidade da educação que foi oferecida (ou não) aos povos do campo no Brasil. Os nossos paradigmas giram em torno das contradições entre a Educação Rural, que se configurou nas entranhas do sistema hegemônico capitalista latifundiário e teve por objetivo construir uma educação voltada a reproduzir o modo econômico vigente e explorar o contingente da mão-de-obra daqueles que trabalham na zona rural, e a Educação do Campo, que é uma perspectiva atual de educação que se propõe a uma pedagogia da terra e popular que valorize o protagonismo do trabalhador do campo e, embasada nos movimentos sociais, colabore para a sua libertação. Os estereótipos, por sua vez, são categorizações que um grupo emprega aos indivíduos e espaços de outro e tem uma função arquetípica do clichê, do pensamento e representação simplificada, da generalização, ou seja, ideias míticas e elementares que fundamentam uma roupagem, por vezes, discriminatória e excludente. Os povos do campo foram representados em diversos estereótipos, normalmente lembrados de forma romântica, jocosa ou bucólica, do Jeca Tatu ao do caipira das festas juninas. No olhar urbanocêntrico, o campo ainda é compreendido como o “quintal da cidade”, um lugar ora de lazer, ora de trabalho e exploração.

As reflexões aqui contidas têm por objetivo fomentar a discussão e apresentar os processos históricos da Educação no e do Campo no Brasil, levando em consideração o histórico do campo inserido às construções socioculturais e dentro das lutas pela terra

e pela dignidade da vida no campo, assim como um olhar sobre as ações do Estado lançadas sobre os povos do campo. Para nossas ponderações, utilizamos uma bibliografia específica e produções em relação aos estudos do movimento da Educação do Campo e de sua história como artigos, cadernos institucionais, legislações e diretrizes.

A Educação Rural: lugar-comum, colonial e antidialógica

Pois embóra eu *seje* moço,
Por effeito da paixão
Com certeza hei de findar
Nas funduras do sertão.²

(Juca, o Tropeiro)

O território do campo e, concomitantemente, aqueles que vivem e constroem suas relações socioculturais nesse espaço, tem sido historicamente representados sob um olhar marginal e estigmatizado. A literatura lançou seu olhar sobre os povos do campo em várias localidades do mundo. Said (1993) nos contempla com sua leitura e análise sobre as literaturas imperialistas e como elas constroem discursos culturais de representações e estereótipos sobre os povos marginalizados, principalmente no olhar metropolitano. Neste aspecto, temos na literatura brasileira o exemplo do personagem Jeca Tatu em *Urupês*, escrito por Monteiro Lobato, que reflete o olhar do período republicano sobre o caipira – homem que não se adaptou a civilização. Com um leque maior, podemos pensar em personagens atuais, como o Chico Bento do cartunista Maurício de Sousa, ou de novelas de redes de televisão e até em períodos anteriores.

O Visconde de Taunay assinava alguns de seus romances no século XIX com o pseudônimo Sylvio Dinarte, e representava o homem do sertão em *Juca, o Tropeiro*, um coitado apaixonado que perdeu tudo na Guerra do Paraguai. Este amava Babita, o protótipo da mulher do campo, a cabocla que “corava de cada vez que o moço, todo aceiado e faceiro, passava por diante da janella e comprimentava” (DINARTE, 1874, p.

² Estrofe de um dos poemas que cantarola o personagem sertanista apaixonado no conto “Juca, o Tropeiro”, em *Histórias Brasileiras* atribuída ao Visconde de Taunay (Sylvio Dinarte). Mantivemos a grafia da época e a representação não-formal da linguagem pelo autor, que denota os estereótipos do seu personagem que “ficava de vióla na mão, tocando e verseando”.

193). O bugre ou mestiço, o sertanista e a bela rapariga se configuram como olhares do exótico e do pitoresco, de *personagens romanescas* em uma literatura regionalista sobre o homem e a mulher do campo. Neste sentido,

Desde os fins do século XVI, chamava-se o mestiço de branco com índia de caá-boc – “precedente do mato” – e, aos poucos, de “homem que tem casa no mato”. Na segunda metade do século XIX os milhares de índios senhores da terra já estavam se reduzindo a sua minoria, sendo os demais habitantes dos povoados, portanto, em sua maioria, os caboclos. Na virada desse século, as semelhanças físicas e culturais entre os que habitavam as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país acabaram por juntá-los sobre o mesmo nome – caipiras. (NEPOMUCENO apud CONTIERI, 2015, p. 547)

O cenário histórico da Educação do Campo é diverso dentro da história do Brasil e está inserido nessas generalizações, nesse lugar-comum, de onde se classifica o outro. O reflexo dos trezentos anos de colonização do Brasil, como ressalta Breitenbach (2011), construiu a ideia de que aqueles que trabalhavam com a terra e as atividades agrícolas – indígenas e africanos escravizados, e mesmo colonos em situação mais pobre – não tinham necessidade de saber ler e escrever, ou seja, a educação era inacessível a maior parte da sociedade. Além disso, segundo Duarte & Neto (2013) a educação no período colonial estava entregue ao modelo das missões religiosas católicas apoiadas pelo Estado, principalmente voltada aos interesses da metrópole a catequizar e ensinar a língua portuguesa as populações indígenas e redutos de camponeses.

Podemos afirmar que o território do campo “sempre foi visto como um lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias” (SANTOS, 2010, p. 2), ou seja, um lugar que deveria ser catequizado, civilizado, urbanizado, silenciado. Nesse sentido, os paradigmas e estereótipos do campo brasileiro e da Educação do Campo perpassam um processo histórico que está interligado ao fato de um país de economia latifundiária, de monocultura e exploração de mão-de-obra, onde é realidade a desigualdade social e em que a educação servia para atender as classes proprietárias da terra que tinham como maior interesse manter seu *status quo*.

(...) o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos

proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas – geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. (MEC, 2007, p.10)

O período do Império é marcado por poucos avanços no que tange a educação. Segundo as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, a constituição e legislação do império em nenhum momento mencionam uma educação voltada para o meio rural, embora tenham surgido da realidade de um país de economia agrária. A legislação do período ignora as populações do campo e não estabelece uma política educacional específica para o campo, muito menos discute coerentemente uma educação popular. Na Lei de 15 de Outubro 1827³, o Art. 1º estabelece que em *todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias*, do qual podemos observar a educação associada ao método Lancaster⁴, ao universo citadino e voltada para atender a elite local. Quanto aos conteúdos, que estão constituídos de herança colonial, o Art. 6º nos diz:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (IMPÉRIO DO BRASIL, Lei de 15 de Outubro 1827)

A grande preocupação do Império foi, até seu término, criar políticas que mantivessem o sistema de grandes extensões de terras nas mãos de proprietários tradicionais, ancorados no sistema latifundiário, de monocultura e no trabalho escravo. O maior exemplo disso foi a Lei de Terras de 1850, que tinha como objetivo organizar a propriedade privada, impedir a aquisição de terras por negros libertos e estrangeiros e viabilizar a colonização do sertão. O campo foi associado como um espaço de oportunidades para atividades econômicas e lucro, o que corroborou para o olhar de uma educação de cartilha tecnicista que se “reduziu ao atendimento de necessidades

³ Lei proposta por Joaquim José Lopes e assinada na mesma data pela Assembléia Legislativa do período.

⁴ Método de educação idealizado por Josph Lancaster, quaker inglês, que tinha objetivo ensinar o maior número de alunos em menor tempo e pouco recurso, através da disciplina, oralidade e memorização.

educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra” (MEC, 2007, p.10), como também para negação da sua identidade enquanto território de relações socioculturais.

Somente à partir da crise da economia cafeeicultora, nas primeiras décadas do século XX, despontaram as discussões sobre as condições de vida e o futuro das famílias camponesas, principalmente sobre o movimento migratório que se intensificou. De acordo com Fernandes (2004), as primeiras referências sobre educação rural só apareceram em 1923 nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. A preocupação dos diferentes setores da sociedade estava em amenizar a migração do camponês para o espaço urbano e resolver os problemas da produtividade, o que levou ao debate dos Patronatos, onde

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes* em *cidadãos prestimosos*. (MEC, 2002, p. 10)

Na década de 1930, através do Manifesto da Escola Nova⁵, assinado por diversos intelectuais da época, levantou-se pela primeira vez questões sobre a educação que seria oferecida para as populações do campo, segundo Breitenbach (2011), embora com um cabedal teórico pautado na ideologia assistencialista, oligárquica e empresarial-fabril. O próprio manifesto assim se refere: “É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais” (MEC, 2010, p. 52). Isso porque esse período foi marcado pela urbanização e industrialização, além de crises econômicas, o que elevou o trânsito de muitos indivíduos do campo para a cidade. As ações resultaram em políticas educacionais no contexto do ensino profissional, onde se configurou a Educação Rural e Agrícola.

Em 1942, as Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema⁶ estabeleciam uma divisão clara entre a educação voltada para a elite e a educação popular, denotando como eram organizadas as políticas educacionais do período do

⁵ Também conhecido por Manifesto dos Pioneiros da, Manifesto da Escola Nova, Manifesto Renovador, escrito no período do governo de Getúlio Vargas e foi assinado e apoiado por vários intelectuais da época como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Hermes Lima e Cecília Meireles.

⁶ Nomenclatura da reforma educacional de acordo com o projeto político e ideológico do período do Estado Novo, em que o ministro da saúde e educação era Gustavo Capanema.

Estado Novo. Como podemos ver na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946, há o estabelecimento de uma educação pautada no cunho tecnicista, profissional e mesmo sexista, no âmbito dos interesses dos proprietários e voltada para o cumprimento do papel e serviço do trabalhador rural. De acordo com Santos (2010), a escola estava compreendida numa base de concepção utilitarista, com menor ênfase sobre os conteúdos.

O Manifesto dos Educadores de 1959 também continuará a sua cartilha voltada a problematizar a educação enquanto meio de transformação do homem, ao perpetrar a ideia de que o mundo tecnológico abriu um novo horizonte de uma nova era para a construção de uma *civilização industrial*, tecendo uma crítica a um ensino voltado a adaptar e submeter o homem ao seu meio – como o homem do mundo rural. Podemos apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estabelece o dever dos setores públicos em garantir estratégias de controle do fluxo migratório do camponês para a cidade, e entende que as escolas devem investir na adaptação desse homem ao seu meio e as profissões no campo.

Esse olhar está atrelado, segundo o que nos traz Fernandes (2004) e Arroyo (2004), a concepções de que os costumes, as relações sociais e o próprio indivíduo camponês estavam em decurso de extinção, de que a condição do campo era provisória em detrimento da urbanização inerente ao desenvolvimento de uma sociedade tecnológica e industrial. Quer dizer, um pensamento baseado na “relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno” (FERNANDES, 2004, p. 137).

Embora tenha o início da década de 1960 começado com grande burburinho político-social e a reivindicação de vários setores da sociedade e movimentos sociais representados pelas universidades, segmentos religiosos e partidos de ideário de esquerda, o Golpe de 1964 instituiu um período de silenciamento, repressão política, desestabilização, retrocesso e suspensão de direitos e discussões democráticas, instaurando a Ditadura Militar. Nesse período,

(...) o Brasil viveu o detrimento da escola pública e a falta de políticas públicas de Estado que acolhesse os vários grupos sociais, entre eles, os camponeses. Jamais se pensaria em educação do campo no Brasil a partir das duas leis promulgadas pela Ditadura Militar. Havia uma luta pela educação pública e gratuita sob a responsabilidade do Estado por

parte dos movimentos sociais, mas que ficava silenciada diante dos processos de perseguição política realizados pelo Regime. (NASCIMENTO, 2009, p. 181)

O projeto governamental do período militar foi construído nos arredores de um programa de desenvolvimento conservador, e segundo Breitenbach (2011), a educação estava pautada em campanhas de alfabetização, como o Mobral⁷, e órgãos como o Coagri⁸, que não tinham objetivo crítico e nem emancipador. Além de não investir em uma educação de qualidade, a Ditadura Militar reforçara a ideologia de que o campo era um espaço econômico, e como entende Fernandes (2004), onde o curso técnico e o ensino agrícola terá mais abrangência que a formação educacional.

A educação brasileira, segundo Nascimento (2009), sofreu diretamente e foi afetada pela implantação de duas leis do período: a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71. Ambas as leis, de acordo com o mesmo autor, ergueram a distância para o alcance dos interesses e os anseios dos camponeses e excluiu vários grupos do acesso a escola. Contudo, o projeto de educação popular se desenvolveu na resistência dos movimentos sociais baseados em Paulo Freire e nos movimentos religiosos na *Teologia da Libertação*, onde podemos destacar Leonardo Boff e Frei Beto, que fomentaram as demandas educacionais dos povos do campo com a redemocratização.

Diante o quadro histórico aqui apresentado, podemos compreender que “além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2004, p. 151). A Educação Rural, em todo histórico do nosso país, esteve muito distante dos interesses e necessidades do povo campesino e teve um modelo urbanocêntrico, importado de uma elite intelectual de vivência predominantemente cidadina. O ensino tinha suas ações voltadas para a exploração dos trabalhadores, em que

(...) as políticas educacionais e sociais para o campo tem visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e

⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi instituído para a alfabetização de adultos no período da Ditadura Militar.

⁸ Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (Coagri), implantada em 1973 para dar assistência aos estabelecimentos federais de ensino médio técnico agrícola.

educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada. (SANTOS, 2010, p. 4)

A partir disso, meditamos sobre um pouco do panorama do que foi a Educação Rural ou educação para o campo, que se mostrou antidialógica, ou seja, sem considerar as populações do campo enquanto detentoras de conhecimentos e muito menos estabelecendo um convívio e interação com os seus saberes tradicionais. Conforme Oliveira (2013), uma educação na ótica dos interesses capitalistas, das classes dominantes e do agronegócio, que entende o campo apenas como um espaço de exploração e de lucro.

Contudo, tal qual nos diz Arroyo (2004), a experiência do campo foi também historicamente enraizado no engajamento dos homens, mulheres, crianças, jovens, educadores e muitos outros sujeitos de direito, que formam o movimento social e lutam por um projeto popular de educação. O cenário está composto pela luta por uma “educação básica, como direito de saber, direito ao conhecimento, direito a cultura produzida socialmente” (ARROYO, 2004, p. 71). Os povos do campo estão ativamente participando de um tempo de mudança histórica, que está sendo conquistado sem dúvida pelas reivindicações e lutas dos movimentos sociais pela educação.

A Educação do Campo: gestos, movimento e desafio

*Põe a semente na terra,
Não será em vão.
Não te preocupe a colheita,
Plantas para o irmão.⁹*

(Canção popular)

O girassol é o atual símbolo do movimento da Educação do Campo e foi escolhido pois o sol é o grande orientador do trabalho e cotidiano, como também dos saberes e conhecimentos do camponês em sua realidade no campo. Enraizada no solo

⁹ Refrão da canção popular *Põe a semente na terra*, encontrada na cartilha intitulada *Sementes de vida nas mãos das mulheres camponesas* (2007) do Movimento de Mulheres Camponesas do Rio Grande do Sul.

fértil e vivaz, a flor do girassol representa a metáfora da colheita ou *panha*¹⁰ do saber no campo (OLIVEIRA, 2005; MARSCHNER, 2011), como também a história dos povos do campo. Apresenta-nos o olhar e perfil da escola do campo, que “colhe a luz” na sua experiência do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e na valorização dos saberes que residem e se expressam do e no campo.

Como Arroyo (2004) nos salienta, o movimento da Educação do Campo fala por uma *pedagogia dos gestos*, característica dos movimentos sociais que através da metáfora e da simbologia impressionam e chamam a sociedade a repensar o nosso país. Assim, os sujeitos estão configurando uma nova dinâmica, onde criam-se novas insígnias e significados que possam desconstruir os estereótipos e alegorias do passado, que sensibilizem a um contorno diferente do campo brasileiro e que possibilite o diálogo dos diferentes grupos e territórios. Essa pedagogia é uma das particularidades das escolas do campo, onde se escuta muito que o afeto e o gesto do professor com seus alunos são essenciais na relação de ensino e aprendizado.

Da identidade da escola do campo, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* estabelecem:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de Abril de 2002, p. 37)

A Educação do Campo é um conceito contemporâneo, um projeto social, que remonta as últimas décadas da história recente. No que se refere ao conceito, podemos entender que “o prefixo do, indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas a cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (BREITENBACH, 2011, p. 121). De acordo com Fernandes (2004), é um conceito especificado no intuito de delinear um território teórico-metodológico para arvorar-se a construir uma pedagogia baseada no direito das populações camponesas ao

¹⁰ Palavra utilizada no contexto do campo, pelos educadores, para designar o tempo destinado à colheita. (em OLIVEIRA, Edna de Castro de. *Os processos de formação na educação de jovens e adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. p.11.)

acesso de uma educação pensada a partir do espaço onde vivem e delimitam sua realidade. Uma educação “que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo” (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 15).

O período de redemocratização, do qual se faz um processo ainda latente de nossa história, é decisivo para que as demandas e pautas das vozes de diversos grupos sociais, incluindo dos povos do campo, possam ser escutadas e executadas. A carta constitucional de 1988 se modelou para restabelecer a democracia à partir das lutas populares emergentes e contrárias aos anos da Ditadura Militar, o que de acordo com Fernandes (2004), contribuiu para uma educação gratuita, de direito e democrática para todos, o que possibilitou também a abertura e participação, onde os povos do campo levassem suas propostas para de fato construir políticas educacionais que garantissem seus direitos. No entendimento de Caldart (2004), a origem do movimento pela Educação do Campo está na luta contra a desumanização que o campo sofreu historicamente. Sendo assim,

Após um longo período de resistência e reivindicações, os povos do campo obtiveram uma significativa conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi a garantia da educação como um direito de todos. Com esse reconhecimento legal, inaugurou-se, posteriormente, uma nova concepção de educação que leva em conta suas demandas, que respeita seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo. (SANTOS, 2010, p. 4 e 5)

Contudo somente nos meados da década de 1990, segundo Oliveira (2013), que os temas relacionados à Educação do Campo, embasados nos movimentos sociais e suas necessidades e interesses, ganharam mais espaço e importância nos órgãos governamentais. A LDB de 1996 estabelece “em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito a igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural” (MEC, 2007, p. 16). Isso quer dizer, uma educação voltada a um calendário e currículo próprio às particularidades do campo brasileiro.

Nesse interim, é importante lembrar-se do protagonismo do camponês e trabalhador do campo por uma *pedagogia do movimento*, no qual as políticas

educacionais para uma escola do e no Campo são fruto também do posicionamento do movimento social, ou seja, que “o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do movimento social” (CALDART, 2003, p. 71). Universidades, militâncias do campo e órgãos institucionais também organizaram-se para encontros e conferências de discussão sobre o tema: de acordo com Kolling, Nery & Molina (1999), em 1997 o I ENERA – Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária e em 1998 a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo. A escola passa a ser vista sob a ótica do espaço político, da formação crítica e humana, onde também residem as estratégias da luta pela Reforma Agrária.

A semente histórica do processo de construção da Educação do Campo está atrelada as comunidades rurais na sua busca por direitos através das lutas sociais legítimas, tendo em vista a diversidade de sujeitos e identidades do campo brasileiro: povos indígenas, quilombolas, agricultores familiares, roceiros, pequenos produtores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, sem-terra, acampados, assentados, reassentados, quebradores de coco, lavradores, mineiros, assalariados rurais, canoeiros, caiçaras, pantaneiros, dentre tantos outros. Estes diferentes indivíduos estão em busca de seu empoderamento, de uma educação “para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p. 151). Para Arroyo (2004), os processos educativos não podem estar separados dos espaços onde esses sujeitos transitam, seja no movimento social, no trabalho, nas lutas, na produção, no cotidiano e na família. Essa é a afirmativa de que

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2004 p. 137)

Dentre essas militâncias podemos destacar o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Educação Básica (MEB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Cultura Popular (MCP),

dentre diversos outros. Ainda podemos falar nas Ligas Camponesas, nos Centros Populares de Cultura (CPCs da UNE), no Coletivo LGBT do MST, nas diferentes pastorais de cunho social e movimentos sociais do campo. De acordo com Fernandes (2004), a luta pela terra é decisiva e afirmativa para a concepção democrática da Educação do Campo, por uma escola que possa contribuir nos interesses desses sujeitos atuantes na terra.

As questões e contestações desses movimentos sociais estão em comum voz, afinal todos os sujeitos anteriormente citados lutam pela Reforma Agrária, pela sua dignidade humana e pela garantia dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. E é nesse cenário de movimento de luta pela terra que surgem diversos meios de construir uma Educação do e no Campo. Temos o exemplo das Escolas Itinerantes dos Acampamentos, citado por Caldart (2003) e Breitenbach (2011), legitimadas no Rio Grande do Sul em 1996, que tem por objetivo acompanhar o movimento pela luta da terra e apoiar as crianças e jovens sem-terra do movimento. Isso denota a preocupação da Educação do Campo, onde “é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2003, p. 63). E ainda, como nos comenta Breitenbach (2011),

As escolas itinerantes ao embasarem suas propostas pedagógicas nos escritos de Paulo Freire assumem a condição de oprimidos, e com isso os sujeitos que constituem essas escolas tem condições de atuar politicamente e conscientemente na sociedade e por sua vez balançar as bases que sustentam a lógica neoliberal. (BREITENBACH, 2011, p. 122)

A Educação do Campo enquanto movimento começou a ganhar espaço no último mandato do governo FHC, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e se fortaleceu com os governos Lula e Dilma. De acordo com Munarim (2011), as articulações e protagonismo dos camponeses nesses governos imprimiram o movimento pela Educação do Campo na luta por políticas públicas. Para Fernandes (2012), que faz uma leitura também das contradições desses governos, são positivas as ações e políticas educacionais que se voltaram para o campo, na perspectiva da autonomia, da construção do território do campo e dos diversos potenciais nele existentes. É importante pontuar que ambos os autores tecem suas críticas aos governos das últimas décadas, que ora abriam-se ao diálogo com os movimentos do campo e ora aceitavam a perspectiva neoliberal do agronegócio.

Contudo, os avanços sobre a Educação do Campo se deram principalmente no governo Lula e Dilma, segundo Fernandes (2012), onde se desenvolveram e consolidaram políticas emancipatórias, dentre elas o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

Pensar a Educação do Campo é também falar de uma *pedagogia do desafio*, onde a escola tem por meta construir novos olhares, ultrapassar obstáculos didáticos urbanocêntricos e superar os preconceitos. O desafio está em formar uma escola através do modo de vida do campo, no qual é pedido para que “dinamizemos a escola, nossa ação pedagógica, para acompanhar a dinâmica do campo” (ARROYO, 2004, p. 74). No que se refere as tarefas que o movimento de luta pela terra elege como importantes para a escola do campo, Caldart (2003) nos fala da recuperação e trabalho com a memória, os sonhos e sentimentos da luta enraizadas na mística do campo e os valores que fortalecem o crescimento das pessoas.

O desafio também encontra-se, segundo Kolling, Nery & Molina (1999), numa educação do campo que se faça como projeto popular, ou seja, uma projeção que os povos do campo façam através de suas necessidades, deles e para eles. A escola do campo tem por objetivo, num contexto heterogêneo e multicultural, prezar “o aprendizado da liberdade, o aprendizado da perseverança, o aprendizado da autonomia e dos direitos e o aprendizado da diversidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 48). Uma Educação Básica do Campo que seja fundamental a prática da cidadania, para Fernandes (2004), como também a perspectiva do desenvolvimento da população brasileira.

A escola mercadológica, urbanocêntrica, elitista e lugar de conhecimentos formais não ofereceu possibilidades para o campestino, e o espaço escolar agora se transforma para um espaço de formação na diversidade humana, com conteúdos abordados de forma crítica, valorizando os conhecimentos e saberes do sujeito que a frequenta, que o leve a consciência histórico-social na perspectiva do diálogo. Ou seja, “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito” (CALDART, 2004, p 150). Não é um tipo diferente de escola, de acordo com Caldart (2003), mas sim uma escola que auxilie ao fortalecimento das

populações que vivem no campo, dentro de suas lutas, trabalhos, histórias, culturas, jeitos. Nesse sentido,

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. (ARROYO, 2004, p. 78)

Contudo, é preciso recordar que essa escola será desenvolvida à partir da problematização chave: rural *versus* campo. Ainda é perceptível o uso do termo Rural para classificar a escola que atende o camponês. A mudança não é meramente estética, mas significativa, no que tange destituir os estereótipos e preconceitos históricos que os povos do campo sofreram como uma cultura marginal.

Segundo Oliveira (2013), a escola Rural está pautada no interesse capitalista do latifúndio e agronegócio, do controle político, das “grades curriculares”, da profissionalização, dos interesses das classes dominantes e de olhar fragmentado. Essa é a escola que temos de desconstruir, do qual fazemos surgir uma educação embasada no gesto dos camponeses, no movimento social e no desafio de uma pedagogia interdisciplinar que liberte e conscientize. Então, de acordo com Caldart (2004) e Fernandes (2004), afirmar uma educação do e no campo, ou seja, que os sujeitos do campo sejam educados no lugar onde constroem sua realidade e do lugar onde estão vinculados, diante seus sonhos, suas esperanças e suas visões sobre o mundo.

Considerações Finais

Através de todas as questões apontadas até aqui, podemos compreender que os povos do campo não foram passivos à violência do processo histórico que vivenciaram e que, principalmente, fizeram um movimento contra-hegemônico, de libertação e reivindicação de direitos, dentre eles a educação. É preciso nos lembrar do seu protagonismo diante esses marcos históricos, onde muitas das políticas foram apoiadas

não só pelas elites, como também pelos trabalhadores insatisfeitos com suas condições de vida.

Tendo em vista que “A história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio” (FERNANDES, 2004, p. 139), é necessário reforçar que foram os indivíduos atuantes em movimentos sociais que demandaram uma educação popular, através da pedagogia de Paulo Freire. Esses sujeitos estão lutando por isso desde o início da década de 1960, ligados a universidades, instituições religiosas e partidos políticos de esquerda, criticando uma educação importada voltada somente a manutenção do sistema capitalista, pois afinal, como Arroyo (2004) nos salienta, o mercado não ofereceu um projeto educacional para o campo.

Como também não se pode esquecer as rebeliões do período colonial de negros e indígenas, a Revolta de Canudos e outras revoltas messiânicas, o Movimento de Reforma Agrária e todos aqueles que lutaram e lutam pelas suas comunidades, pela terra, pelos seus sonhos, por uma educação de qualidade. Assim, segundo Reck (2005), a direção da educação está para além dos muros escolares, do qual gere consciência social, inserindo os diferentes sujeitos das lutas, de forma a se livrarem das alienações e opressões que sofrem e se tornem artífices de sua própria história.

O campo está repleto de cultura, palavra essa que inclusive tem origem nesse território: ato de cultivar, de lavrar a terra. Os educadores do campo querem colaborar e participar, como devem, do projeto educativo que pense uma educação sob o interesse dos indivíduos humanos de diferentes culturas do campo, de acordo com a leitura de Caldart (2004). Uma educação que leve em conta como o campo tem sua “maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (KOLLING; NERY & MOLINA, 1999, p. 14). Dentro da cultura da classe trabalhadora, do movimento social, dos cidadãos camponeses, da escola do campo enquanto as pessoas e instituições atuantes nas transformações dos seus paradigmas e estereótipos.

É nesse contexto que pudemos abordar a importância do movimento da Educação do Campo e pensar brevemente questões históricas que envolvem essa discussão no Brasil. Tendo como objetivo fazer uma contribuição para o diálogo com a comunidade escolar do campo da Rede Municipal de Educação de Campo Grande,

Mato Grosso do Sul, para que esse texto possa servir como mais um material de apoio e reflexão. Por fim, sabendo que ainda há muito trabalho a ser feito, é relevante dizer que a história do movimento da Educação do Campo acontece em cada escola, em cada educador, em cada aluno do campo e que precisa ser escrita, vir à tona a partir dos sujeitos que nela estão e que dela ocupam.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de Agosto de 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm> (acesso em 31 de agosto de 2016)

_____. *Resolução CNE/CEB n.2, de 28 de abril de 2008*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> (acesso em 26 de agosto de 2016)

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. *A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos*. – Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n.121, Ano XI, pp. 116-123, jun 2011.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. – Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CONTIERI, Amanda Ágata. *Mulheres do campo: análises de representações do feminino em canções sertanejas*. – Estudos Linguísticos, São Paulo, 44 (2): p. 545-558, mai-ago, 2015.

DINARTE, Sylvio (Alfredo d'Escrangnolle Taunay). *Histórias Brasileiras*. Rio de Janeiro: Editor B. L. Garnier, 1874. 144 p.

DUARTE, André Luiz & NETO, Luiz Bezerra. *Reflexões sobre a influência religiosa nas escolas do campo e de seus intelectuais*. – Cadernos da Pedagogia, São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 49-59, jan-jun 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Reforma Agrária e educação do campo no governo Lula*. Campo-Território: revista de geografia agrária, v.7, n.14, p.1-23, ago., 2012.

IMPÉRIO DO BRASIL. *Lei de 15 de Outubro de 1827*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> (acesso em 29 de agosto de 2016).

_____. *Lei 601 de 18 de setembro de 1850*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm> (acesso em 29 de agosto de 2016)

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmã & MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. – Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. 98 p.

MARSCHNER, Walter. *Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas*. – Revista Interações, Campo Grande, v.12, n.1, p. 41-52, jan/jun, 2011.

MEC. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. – Brasília/DF: SECAD, 2002. 42 p.

_____. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. – Brasília/DF: SECAD, 2007. p. 81.

_____. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fernando de Azevedo ... [et al]. Coleção Educadores MEC. – Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.

MMC. *Sementes de vida nas mãos das mulheres camponesas*. Cartilha. – Rio Grande do Sul: Movimento das Mulheres Camponesas, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/>> (acesso em 2 de setembro de 2016).

MUNARIM, Antonio. *Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21*. In.: MOLINA, Mônica Castagna & FREITAS, Helena Célia de Abreu. *Educação do Campo*. Em aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.24, n.85, abr. 2011, pp. 51-63.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy de. *Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?*. – Revista Travessias, Cascavel, v.3, n.3, pp. 178-198, 2009. ISSN 1982-5935.

OLIVEIRA, Edna de Castro de. *Os processos de formação na educação de jovens e adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. *Educação do campo: concepção, contribuições e contradições*. – Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n.140, Ano XII, pp. 43-52 jan 2013.

RECK, Jair. *Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí*. – Cuiabá: EdUFMT, 2005. 134 p.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottman. – São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda, 1993. 556 p.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. *Da educação rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas*. – IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 22 a 24 de Setembro, 2010, Laranjeiras/SE, ISSN 1982-3657. pp. 1-11.