

História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo *versus* educação ruralista¹

The History of Agricultural Education in Brazil: Countryside education versus landholder education

Rodrigo Sarruge Molina²  0000-0002-4033-6049

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi discutir a docência e a educação no meio rural brasileiro à luz da História, evidenciando projetos antagônicos que disputaram a hegemonia educacional e produtiva no campo. Resultante das pesquisas de pós-doutorado, a análise é amparada na teoria e na metodologia materialista histórica dialética e está inserida na área de Fundamentos da Educação e de suas subáreas: "História da educação" e da "Educação do campo". O principal resultado do estudo aponta um dualismo histórico e estrutural da

¹ Artigo elaborado a partir dos resultados de pesquisa do pós-doutorado em Fundamentos da Educação.

² Universidade Federal do Maranhão, Curso de Ciências Humanas-Sociologia, Área de Fundamentos da Educação. Av. João Alberto, 700, Areal, 65700-000, Bacabal, MA, Brasil. E-mail: <molinaprof@hotmail.com>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº20131958).

Como citar este artigo/How to cite this article

Molina, R.S. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo *versus* educação rural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.3, p.463-476. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4394>



Educação Agrícola brasileira, em que a classe dominante ruralista impôs dois projetos: de um lado, uma educação elitista mais teórica, gerencial e de capatazia destinada aos filhos dos fazendeiros e aos seus gerentes; e, de outro, uma educação mais prática, "proletária" e alienada aos trabalhadores "braçais" agrícolas, o que refletiu na formação de professores e nos sistemas educacionais. Hoje, o meio rural conta com uma inovação, a "educação do campo", que propõe romper com esse dualismo histórico por meio de uma solução libertadora, a qual defende os interesses dos "povos da terra"; nessa perspectiva, os camponeses, os ribeirinhos, os caiçaras, os indígenas e os demais trabalhadores rurais são os protagonistas de seu futuro.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação de professores. História da educação. Políticas públicas em Educação.

Abstract

This article aims to discuss teaching and education in the Brazilian countryside, evidencing antagonistic projects that dispute educational and productive hegemony in the field. This is a result of a postdoctoral research, this analysis is supported by the dialectical historical materialist theory and methodology, and is inserted in education fundamental areas and subareas: "History of Education" and "Education in the Countryside". The main result of this study points to a historical and structural dualism in the Brazilian agricultural education in which the dominant ruralist class imposed two projects: a theoretical, managerial, elitist education for the farmers' children and their managers, and a more practical, alienated "proletarian" education for agricultural "manual" workers, reflecting on teacher training and educational systems. Today, the rural world has an innovation, the "Education in the Countryside" program, which proposes to break with this historical dualism offering a liberating solution, defending the interests of the "workers of the soil", in which peasants, riparians, natural hunters, natives and other rural workers are the protagonists of their own future.

Keywords: Landsman education. Great landholder education. History of education. Public policies in education.

Introdução

O presente artigo visa a compreender os motivos históricos da marginalização dos povos da terra, as dificuldades de manutenção de escolas rurais e a formação de educadores do campo.

Será feita uma problematização do campo e da educação brasileira, que historicamente marginalizou os camponeses ao ofertar um ensino articulado aos interesses urbanos, industriais, bancários e financistas, distantes da realidade dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, boias-frias, caipiras, trabalhadores rurais e agricultores familiares.

Será ressaltada, ainda, a importância da formação de professores do campo que articule uma Pedagogia da Alternância, cuja dinâmica escolar estabeleça uma conexão orgânica com as práticas do trabalho rural, ou seja, uma interdisciplinaridade centralizada no campo. Independente da área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza ou Ciências Exatas), reforça-se uma formação pautada na totalidade da ciência e que valorize as realidades históricas e as lutas dos diferentes sujeitos do campo.

Considera-se que a formação dos professores poderá ser um dos caminhos para a construção da Educação do Campo. Esses profissionais suscitarão o trabalho com as famílias, com as comunidades e

com os movimentos sociais, pensando o conjunto da Educação Básica em consonância com a questão geracional.

Há, atualmente, uma necessidade e um desafio histórico de formar professores para o campo, pois, “as formações de professores iniciais, continuadas ou em serviços não estão preparadas para o atendimento às especificidades e à diversidade do campo” (Alencar, 2015, p.223).

O referencial teórico da pesquisa é baseado no Materialismo Histórico Dialético, especialmente nas obras de Marx e Engels (1987), Saviani (1987), Hobsbawm (1998) e Thompson (1998). Para esses autores, a educação não é um elemento particular, neutro ou independente, senão parte de uma totalidade articulada e integrada. Elementos culturais, sociais, políticos, materiais e, sobretudo, as relações sociais e o modo como os homens produzem suas necessidades materiais de sobrevivência determinam as relações entre os governantes, prefeitos, secretários da educação, diretores escolares, professores, pais e alunos.

Nessa perspectiva, é impensável uma educação deslocada dos contextos políticos, culturais e econômicos do país. As atividades em sala de aula, as pedagogias, a didática e a dinâmica escolar, são diretamente impactadas por fatores externos do espaço último da sala de aula.

Na contramão do fatalismo, ainda Saviani (1987) e Freire (2001) compreendem a importância de os profissionais da educação atuarem junto ao povo brasileiro, visando à elevação cultural desses sujeitos historicamente marginalizados e instruindo-os para oportunizar um caminho de retirá-los da miséria – propiciada também pelo analfabetismo, pelo fanatismo religioso e pelo senso comum.

A proposta se coloca fora das pedagogias tradicionais e ganha espaço no diálogo entre os agentes educacionais por meio de uma troca de conhecimentos horizontalizada, em que alunos e professores caminham juntos de forma a articular teoria e prática. Nesse sentido, a (re)ação dos oprimidos é o combustível de sua libertação.

Dessa forma, os saberes locais e o conhecimento popular poderão dialogar com o conhecimento erudito em busca de uma síntese, haja vista a importância desses primeiros, que devem ser valorizados contra os processos de expropriação capitalista. É possível citar, como exemplo, a medicina popular (gratuita) em contraposição à indústria farmacêutica (comercial) ou até mesmo os conhecimentos memorialísticos das classes populares, dissonantes da História oficial do Estado, muitas vezes forjada por meio da promoção dos “grandes heróis” da nação. Nas palavras de Freire (1993, p.40) “[...] fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”.

Considerações históricas da educação rural

Historicamente, o Brasil viveu três tipos de educação rural: (1) a educação rural destinada à formação das elites condutoras vinculadas à classe dominante; (2) a educação rural pensada por essas classes dirigentes para os trabalhadores rurais, e (3) a recente “educação do campo”, modalidade educacional pensada pelos camponeses e pelos povos da terra, propondo uma educação do/no campo, atendendo aos interesses desses diferentes sujeitos.

Nesse sentido, os escritos deste tópico estarão divididos em dois blocos: no primeiro, haverá uma análise da educação rural pensada pela classe dominante, seja para a formação de seus quadros

gerenciais, seja para a formação de seus trabalhadores braçais. Essa modalidade será denominada de “educação ruralista”; já no segundo bloco, será analisada a Educação Rural pensada pelos camponeses, denominada “educação do campo”. Essa modalidade educacional é recente e surge com a luta dos movimentos sociais do campo, como é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). É um conceito educacional construído pelos próprios camponeses e demais povos do campo, atendendo aos interesses dos trabalhadores, indígenas, quilombolas, caipiras, colonos imigrantes, caiçaras, ribeirinhos e demais sujeitos que vivem no campo ou que tiram seu sustento da terra.

Como será visto, as histórias das escolas rurais são assentadas historicamente na segregação social e na divisão desigual do trabalho, haja vista que alguns espaços educacionais foram destinados aos filhos dos ricos fazendeiros ao passo que outros foram destinados aos trabalhadores pobres, com conteúdo mais “disciplinador”, “adestrador” e, com sorte, “profissionalizante”.

A Educação ruralista para fazendeiros e capatazes

O ensino agrícola destinado às classes dominantes visou formar os filhos da classe ruralista brasileira, ou seja, os fazendeiros que tradicionalmente sustentam seu poder no grande latifúndio, na exploração do trabalho escravo e, posteriormente, no incentivo à vinda de colonos europeus.

Apesar de ser pensada pela e para a burguesia, essa modalidade educacional sempre foi vista com grande preconceito pela classe dominante brasileira, que preferia realizar sua formação nos tradicionais e prestigiados cursos de direito e de medicina em Portugal. Historicamente, o ensino agrícola foi visto com hesitação pela classe senhorial, pois, em sua concepção, não era necessário “estudar para plantar batatas”³. Além disso, o trabalho rural também é tradicionalmente desprezado pelas elites, pois é um ofício reservado para escravizados e “peões” (Molina, R.S., 2011).

Sutilmente, essa posição começa a mudar com a fuga da família real portuguesa ao Brasil em 1808 diante dos distúrbios da guerra de Napoleão Bonaparte e das suas investidas contra Portugal, ocasião em que o Rio de Janeiro é transformado no centro do Império Lusitano. Esses confrontos na Europa prejudicaram os filhos dos fazendeiros brasileiros que sonhavam em estudar em Lisboa ou Coimbra. Ao mesmo tempo, D. João VI passou a incentivar uma série de atividades científicas e educacionais com o objetivo de modernizar a nova sede do reino, como foi o caso do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Apesar da experiência da realeza portuguesa nos trópicos, as primeiras escolas agrônômicas foram fundadas oficialmente no período do Brasil Imperial e da Primeira República: a pioneira delas na Bahia, em 1877, seguida de uma escola do Rio Grande do Sul, em 1883; na sequência, criou-se, em São Paulo, a Escola Politécnica, no ano de 1894, seguida da escola “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba em 1901 (Molina, R.S., 2011).

No geral, a educação agrônômica era destinada à formação de “gerentes” de fazendas e de engenheiros, que desempenhavam o papel de dirigentes e capatazes.

A finalidade pedagógica, no que diz respeito à formação de professores nessa época, era primária e bastante localizada. A função do agrônomo era transmitir conhecimentos práticos das Ciências

³ Dentro da classe dominante, existiam setores conservadores contrários ao investimento público em ciência e educação. “Segundo artigo de Cincinatus, inserto na Gazeta de Piracicaba, dizia-se: - Qual escola! Para plantar batatas não é preciso estudar!” (Guerrini, 1970, p.192).

Agrárias aos empregados e aos outros proprietários que não podiam frequentar as escolas (Molina; Sanfelice, 2014).

Portanto, essas escolas formavam o agrônomo, técnico-médio ou superior que historicamente desempenhou a função de capataz-feitor, função que, hoje, nas regiões com certo 'avanço' nas relações capitalistas, é o gerente-executivo, atuando como proprietário rural ou como funcionário das fazendas e agroindústrias. Nestas instituições, a 'burguesia' preparava os seus administradores, visto que muitos grandes fazendeiros passaram a morar nas cidades, onde estava a 'modernidade' em oposição ao 'rural' atrasado (Molina, R.S., 2011, p.21).

Assim, pode-se afirmar que o ensino agrícola nacional para a formação da elite ruralista está localizado na transição dos séculos XIX para o XX, momento em que ocorre a Proclamação da República (1889) e o fim legal do trabalho escravo (1888).

Embora o Ensino Secundário e o Superior nacional fossem destinados aos filhos dos fazendeiros brasileiros, havia uma concepção eurocêntrica de educação e de agricultura. Essa concepção era atrelada, aos interesses hegemônicos do capitalismo central europeu que, por sua vez, reservou uma posição subordinada ao Brasil na divisão internacional do trabalho, afinal, segundo essa visão, tratava-se de um país tropical fornecedor de produtos primários agropecuários e que realizou um processo "artificial" de independência em 1822. Essas características políticas e econômicas afetaram diretamente o ensino nessas escolas, tomadas por livros e por professores estrangeiros que não pensavam numa educação libertadora ou numa agricultura soberana para a nação brasileira.

Avançando no tempo, é possível observar que a educação rural destinada aos futuros gestores das propriedades da classe ruralista não mudou na transição entre os séculos XX e XXI, pois, grosso modo, ainda é um sistema educacional organicamente ligado aos interesses do sistema produtivo latifundiário, monocultor, explorador de trabalhadores (às vezes, análogo à escravidão), exportador de matérias-primas e, cada vez mais, dependente das grandes corporações multinacionais e do capital financeiro. Em suma, não há um projeto educativo que mire a independência nacional e uma produção agrícola que atenda aos interesses do povo brasileiro e seu mercado interno.

Educação ruralista para o trabalhador braçal agrícola

No Período Colonial, os jesuítas ensinavam a educação rural aos indígenas por meio da Companhia de Jesus. Até 1759, nas colônias rurais jesuíticas eram formadas "empresas" agrícolas com o uso de mão de obra indígena, em que, por meio da catequese católica e do sistema de Ensino Tradicional, os jesuítas adestravam os gentis com práticas e técnicas agrícolas advindas das experiências europeias. Eles corroboravam, assim, a produção racionalizada e sistemática de gêneros tropicais em suas comunidades cristãs autossustentáveis, o que provocou a ira dos grandes senhores espanhóis e portugueses, que tinham o escopo de escravizar os indígenas para seus empreendimentos comerciais baseados no sistema de *plantation*. Essas comunidades jesuíticas, então, eram vistas com desconfiança, pois, além de afetar a disponibilidade desse tipo de mão de obra escrava, concorriam com a empresa colonial real.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação rural indígena cessou e o sistema escravocrata imperou de norte a sul. A modalidade de ensino para as classes dominadas voltou a ser preocupação

da Coroa somente com a preparação para abolição dos escravizados (1830-1888). Nesse período foi discutida e executada, em certa medida, a educação dos ingênuos ou dos escravizados libertos, especialmente após a decretação da Lei do Ventre Livre de 1871.

Com essa legislação, muitas crianças foram destinadas a orfanatos agrícolas, espécies de internatos onde os filhos de negros escravizados, livres por determinação legal, eram “educados” pelo Estado, por particulares e, especialmente, pela Igreja Católica. A ideia central dessas escolas rurais era a preparação dos jovens para o sistema de trabalho rural não escravo, disciplinando-os para serem proletários do campo. Ali, produziam certa quantidade de produtos que eram vendidos, sendo o dinheiro das vendas revertido para os proprietários e para os diretores dos estabelecimentos.

Entretanto, mesmo com a Lei do Ventre Livre, a expectativa do Governo Imperial com a educação dos negros libertos foi frustrada. A maioria dos proprietários de negros escravizados preferiu permanecer com as crianças após terem completado 8 anos e ceder-lhes a alforria somente aos 21, conforme determinava a lei. É importante compreender que a expectativa de vida dos escravizados era muito baixa devido à grande exploração por meio do trabalho forçado, o que impedia muitos de completar os 21 anos. Segundo dados da época, até 1885, somente 113 crianças foram entregues ao Estado e às igrejas para a Educação Agrícola (Florentino; Góes, 1997).

Foi ainda na transição do trabalho escravo para o assalariado que alguns presos (ex-escravos libertos, escravizados fugitivos, indígenas e brancos criminosos) recebiam instrução agrícola em penitenciárias. A proposta do Brasil Imperial era forçar alguns detentos a realizarem trabalhos agrícolas e receberem instrução técnica da área para se prepararem para o sistema de trabalho assalariado. Tratou-se de um “teste” malsucedido e que tinha alta carga ideológica, pois,

[...] à medida que a campanha abolicionista avançava, vão surgindo propostas de ensino agrícola. [...] Na época da abolição da escravatura, veiculam-se campanhas contra a vagabundagem, atitude que se cristaliza em leis repressivas em relação a todos aqueles que não tinham um ofício ou proteção de algum fazendeiro. Nesse período, o sistema penitenciário também começa a ser reorganizado, com intenção de regenerar os delinqüentes e prepará-los para o trabalho agrícola (Del Priore; Venâncio, 2006, p.174).

Grosso modo, o ensino elementar agrícola em penitenciárias foi promovido pelo Ministério da Agricultura e defendeu a “regeneração moral” dos criminosos pela Educação Agrícola e sua preparação para o trabalho agrícola assalariado (Molina; Sanfelice, 2014).

Na realidade, muitos dos detentos, forçados a frequentar escolas agrícolas, eram simples desempregados que, caso fossem encontrados “vadiando” pelas ruas, sofreriam encarceramento. Na transição do Império para a República, no que diz respeito aos conceitos jurídico-políticos, “o direito ao não trabalho somente era permitido a quem fosse rico” (Cunha, 2005, p.36), enquanto os pobres e os miseráveis eram detidos e condenados ao trabalho forçado, algo que as classes dominantes expressavam como: “pena por transgressão” ou “ressocialização” (Cunha, 2005, p.36).

Portanto, diferente do ensino elitista (Superior e Secundário), o ensino para os trabalhadores rurais obedecia aos níveis elementar ou primário, especialmente disseminados em comunidades jesuíticas e católicas, penitenciárias e orfanatos de aprendizados agrícolas. Essa modalidade de ensino tinha como

objetivo preparar os braços agrícolas (ex-escravos, indígenas, alguns imigrantes e nacionais) para o sistema de trabalho assalariado, evitando prejuízo aos proprietários agrícolas com a abolição (Molina, R.S., 2011).

Historicamente, a dualidade de um ensino destinado ao adestramento de braços agrícolas e de outro destinado à formação de dirigentes de fazendas não se alterou até o surgimento de propostas educacionais emancipatórias no campo.

Educação do campo e formação de professores

Diferente da educação ruralista, pensada para a formação das elites e dos braços agrícolas, alienados do sistema produtivo, social e cultural, a educação do campo é uma escola pensada pelos camponeses, atendendo aos interesses desses diferentes sujeitos em seus diferentes territórios.

A formação desse processo nos remonta aos quilombos e aos povos indígenas, que, por meio da educação não escolarizada, vivenciaram experiências contra-hegemônicas em relação ao sistema colonizador. Por outro modo, a gênese da educação escolarizada contra-hegemônica está relacionada às propostas educacionais libertárias e sistematizadas na transição do império da Primeira República, sobretudo com a vinda dos primeiros imigrantes italianos, alemães e espanhóis, que se inspiravam em teorias, partidos e sindicatos comunistas, socialistas e anarquistas.

Em princípios, esses colonos se estabeleceram no interior paulista, quando organizaram escolas independentes em suas colônias. Convém destacar o grupo de colonos alemães de Limeira (SP), conhecidos pela primeira greve organizada em 1856, na Fazenda Ibicaba, processo que desembocou na grande greve geral de 1917 na cidade de São Paulo⁴.

Após períodos de repressão e da ditadura varguista, houve propostas organizadas e contra-hegemônicas de educação, na década de 1950 e de 1960, com as Ligas Camponesas, a Pedagogia da Libertação de inspiração freireana, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e os sindicatos rurais. No entanto, tais propostas foram minadas pelo golpe civil-militar de 1964, que perseguiu, censurou e proibiu as movimentações populares, educacionais e democráticas.

No campo, apesar da resistência contra o regime, especialmente por meio da Guerrilha do Araguaia (1972-1975) e da presença da Comissão Pastoral da Terra da Igreja Católica (1975), movimentos organizados de educação contra-hegemônicos apareceram após a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), ocasião em que os partidos políticos e os movimentos sociais do campo voltaram a ganhar força organizacional e a retomar a luta sistemática pela reforma agrária e pela educação do campo.

Nesse contexto de lutas, de consenso, de cooptações e de coerções, foi publicada a nova Constituição de 1988, em um processo lento e gradual de abertura política, que, inclusive, permitiu aos brasileiros votar em 1989, passados 29 anos da última eleição direta, em 1960.

Após anos de debates, na década de 1990, observa-se o crescimento de um novo paradigma da educação, a "educação do campo". Esse paradigma surgiu principalmente de questões emergentes da

⁴ Na esteira desse contexto, movimentos grevistas também foram observados no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro.

luta pela terra⁵, visto que, após algumas conquistas de terra e ocupações de latifúndios improdutivos, uma série de problemas ocorreu: desde a falta da energia elétrica até a questão da educação.

Os diferentes povos da terra, no processo de luta organizada, passaram a se preocupar com a criação de um projeto de sociedade baseado nos interesses dos diversos sujeitos do campo. Questionava-se como evitar um novo êxodo rural, visto que a posse de terra não é suficiente; é preciso articular uma série de políticas públicas para dar bases para o agricultor e sua família produzirem e permanecerem nesses territórios, o que justifica a importância da educação.

Para esse “novo rural”, surge o projeto de uma produção sustentável, autônoma e economicamente viável. Essa produção deve estar articulada a uma educação de instrução aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores para incrementar, aprimorar e dar seguimento ao processo de um campo em consonância aos interesses dos camponeses, dos quilombolas, dos indígenas, dos ribeirinhos e dos demais povos da terra.

A gênese desses debates sistematizados ocorreu no “I Enera: Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária”, em 1997, na Universidade de Brasília; e na “I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo” em Luziânia, realizada em Goiás, no ano de 1998. Esta última contou com a participação do MST, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância das Nações Unidas (Unicef/ONU) e da Universidade de Brasília (UnB).

O ponto central de discussão no encontro realizado em Goiás focalizou a marginalização educacional dos camponeses, em que se sobressaltaram as taxas alarmantes de analfabetismo⁶ e a imposição histórica de um modelo urbano de educação no campo, cuja política inferioriza os camponeses, considerados arcaicos. Historicamente, esse modelo urbano para o campo propagou uma integração falsa e forçada, legitimando o movimento camponês libertador. Melhor dizendo, no decorrer de cinco séculos de Brasil, os meios de produção e a tecnologia educacional sempre estiveram a serviço da elite patronal em prejuízo da agricultura familiar e dos demais povos da terra.

Por consequência disso, surge a necessidade histórica da construção de uma educação de qualidade e direcionada aos interesses dos camponeses e da preservação do meio ambiente. Voltada ao contexto camponês, ela deve promover o desenvolvimento econômico e social das famílias rurais e das cooperativas de pequenos produtores dentro de uma perspectiva independente, sustentável e agroecológica, preservando suas terras do desastre ambiental, que é, sobretudo, ocasionado pelo agronegócio.

Nessa perspectiva, em razão de as políticas educacionais do Estado brasileiro desprezarem um projeto específico de educação para os camponeses e para os seus diversos sujeitos, territórios e culturas, surgiu o movimento de educação do campo, que objetiva defender os interesses específicos dos sujeitos camponeses.

Segundo Saviani (2011) e sua “pedagogia histórico-crítica”, trata-se de um projeto que desencadeará a articulação da realidade marginal e o conhecimento popular aos conhecimentos eruditos construídos e acumulados historicamente pela humanidade, que, na atual sociedade de classes, são apropriados de

⁵ Decorrência de lutas organizadas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Comissão Pastoral da Terra, vinculados à Teologia da Libertação e aos partidos políticos e sindicatos rurais, com destaque para o Partido dos Trabalhadores.

⁶ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003, *online*), “no meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente. Os contrastes regionais são bastante acentuados, quando se compara a situação no campo. No Nordeste, o índice é de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí. A melhor situação está na Região Sul, com 11,9% de analfabetos na área rural”.

forma privada pela burguesia com objetivos comerciais e de poder político, como são as patentes e outros conhecimentos. Melhor explicando, compreende-se que a socialização desses conhecimentos eruditos, científicos ou artísticos, como, por exemplo, os da indústria farmacêutica, os da ciência política ou da educação, que foram construídos coletivamente pelos homens na História, mas que são privatizados pela burguesia, poderão auxiliar as classes trabalhadoras em sua libertação.

Na mesma direção transformadora está Paulo Freire (1987), com sua “Pedagogia do oprimido”. Trata-se de uma abordagem que aposta na construção de conhecimentos pelas classes populares a partir de suas realidades, ou seja, a educação libertadora partirá da realidade vivida pelos trabalhadores e de seus conhecimentos já elaborados, sem imposições.

Nesse contexto, foi criado em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como política educacional para o Ensino Básico no campo. Naquela época, foi incumbida a importância da participação federal, especialmente nos assentamentos, visto que as prefeituras e os estados consideravam essas áreas como responsabilidade do Governo Federal. Em 2001, o Pronera passou para a alçada do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)⁷.

Além dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, o Pronera trabalhou na formação de educadores do campo para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ofertando cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: Letras; História; Geografia; Ciências Sociais e licenciatura em Educação do Campo (Molina; Rocha, 2014).

A criação da nova modalidade de licenciatura, a qual se estrutura em instituições de Ensino Superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais. Após dez anos de luta, é finalmente conquistada, com o segundo governo Lula, uma política de formação inicial para educadores do campo, que estava vinculada de forma inédita ao Ministério da Educação (MEC) a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo⁸ (Molina; Rocha, 2014).

Pela primeira vez na História do Brasil, passados mais de 500 anos da invasão portuguesa, os diversos povos da terra e camponeses passam a contar com uma política pública para a formação de educadores que atende aos seus interesses, possibilitando, dessa forma, a construção do perfil do educador do campo e “ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos” (Molina; Rocha, 2014, p.34).

Nesse contexto, o Procampo foi criado para oferecer cursos de licenciatura em Educação do Campo com foco na Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Média) e ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares.

⁷ Para além dos avanços históricos, o Pronera enfrenta uma série de dificuldades, especialmente a fragmentação e a desorganização das políticas públicas, os problemas nos currículos escolares, o fechamento de escolas do campo, atrasos e escassez de recursos. Uma das soluções seria a construção de um “Sistema Público de Educação do Campo, em que, de fato, haja uma rede de escolas e de docentes concursados” e políticas públicas em nível nacional (Molina; Rocha, 2014, p.247).

⁸ O Procampo foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação, cuja iniciativa se deu pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo (Molina, M., 2013, p.4).

A estrutura curricular do curso de graduação de futuros educadores do campo compreende etapas semestrais, ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, e a centralização e articulação da educação institucionalizada com a realidade vivida dos trabalhos rurais dos camponeses. A pedagogia da alternância⁹ ainda pretende evitar o histórico processo de expropriação camponesa e o êxodo rural, possibilitando aos povos da terra continuar vivendo no campo com dignidade por meio de acesso à educação via conhecimentos humanísticos, científicos e técnicos práticos (Molina, 2013).

Portanto, a estrutura curricular do curso para a formação de educadores do campo compreende a multidisciplinaridade como matriz da prática pedagógica. Assim, a dinâmica de funcionamento da escola está atrelada à comunidade e aos interesses das famílias, dos cooperados, dos sindicatos, das associações e dos movimentos sociais do campo.

A educação do campo não existe sem os camponeses e os povos da terra, dado que é uma escola projetada para funcionar na democracia. Por isso, ao mesmo tempo em que é espaço de formação científica, ainda é um *lócus* de socialização de saberes populares, em que os profissionais da educação se relacionam com seus alunos e com a comunidade de forma horizontal e igualitária.

De acordo com Arroyo (2007), o Brasil nunca ofereceu um programa de formação de professores de “educação do campo”. Desde a independência até a contemporaneidade, o País enfrenta resistência na implantação de políticas sociais e públicas. Quando se trata da educação do campo, o problema se agrava.

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (Arroyo, 2007, p.158).

Assim, iniciará a formação de profissionais comprometidos com os camponeses, priorizando aqueles com vínculos orgânicos entre esses povos e sua produção. Uma educação do campo e no campo

⁹ Na pedagogia da alternância, é notória a ausência do Estado para fomentar as condições materiais para a implementação da alternância. Em contrapartida, a concepção de “educação do campo” tem sido combatida pelas forças ruralistas e do agronegócio (Ribeiro, 2013).

evita que alunos passem horas na estrada para estudar nas escolas da cidade, onde são constantemente subestimados e, por consequência, marginalizados. Também evita que professores da cidade e não ligados às comunidades lecionem nas escolas rurais com uma perspectiva preconceituosa da vida no campo. É nesse sentido que “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo” (Arroyo, 2007, p.160).

De acordo com Gramsci (2002), a educação, especialmente da escola pública, laica e gratuita (escolarizada, iluminista e científica), é fundamental para afastar a alienação, o fanatismo religioso, a superstição ou o servilismo que se alastra entre os trabalhadores do campo e que perpetua a sua subordinação aos latifundiários pela mediação dos intelectuais tradicionais (clérigos) ou dos intelectuais orgânicos da burguesia (jornalistas, administradores, capatazes *etc.*), serviços da classe dominante que defenderam a extinção total das escolas rurais.

Como exemplo dessa postura, é possível citar Bernard Mandeville (1670-1733) e António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), os quais, na transição dos séculos XVII para o XVIII, consideravam a educação rural um desperdício de tempo para a sociedade. Segundo Saviani (2007), é possível que “nenhum outro terá formulado com maior sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville quando afirmou que, ‘em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos’” (Mandeville, 1982, p.190 *apud* Saviani, 2007, p.102).

Bernard Mandeville, ao defender publicamente a extinção das escolas rurais e das escolas de caridade destinada aos pobres na Inglaterra, assim se manifestou:

Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante [...] quanto mais saiba do mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mais difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício com alegria e satisfação (Mandeville, 1982, p.190).

Já António Sanches (Sanches, 1922, p.111), outro membro da classe dominante, publicamente contrário às escolas para os camponeses no século XVIII, perguntou-se: “Que filho de pastor quereria ter aquele ofício de seu pai, se a idade de doze anos soubesse ler e escrever?”, para afirmar logo adiante: “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar”.

Grosso modo, é possível afirmar que a classe dominante e seus intelectuais orgânicos, contrários à emancipação da classe trabalhadora em qualquer âmbito, resistem à educação do campo, uma vez que fatalmente esses trabalhadores deixariam de exercer suas funções de forma submissa como braçais. Pode-se concluir, com Saviani (2016, p.28) que, “como se vê, o fechamento, no Brasil, de mais de 24.000 escolas do campo entre 2003 e 2011, denunciado pelo MST na Campanha ‘Fechar escola é crime’, tem um forte antecedente histórico”.

Considerações Finais

Como foi visto, é importante destacar a necessidade histórica de os movimentos sociais, dos educadores e dos demais povos do campo lutarem pelo direito social e político à educação do campo, como ocorre na contemporânea batalha contra o fechamento de escolas nas zonas rurais brasileiras.

Foi possível constatar, por meio da História do Brasil, que os direitos sociais são fruto de lutas travadas contra a classe dominante e as suas frações. No entanto, apesar de ter havido a conquista de alguns direitos, há que se ressaltar que estes estão em permanente ataque e ameaça, motivo pelo qual a luta por direitos intrinsecamente também é a luta pela manutenção dos direitos antes alcançados, o que pôde ser observado, por exemplo, nos casos da legislação trabalhista, previdenciária e da criminalização dos movimentos sociais. Trata-se de direitos permeados por tensões sociais, culturais e políticas, nas quais as oposições de classes travam confrontos que refletem seus interesses.

Em relação ao meio rural, acredita-se na importância do fortalecimento de um paradigma distinto, centrado não na cidade ou no agronegócio, mas sim nos interesses dos diferentes povos da terra, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, caipiras, trabalhadores rurais, agricultores e familiares.

Esse “novo rural” objetiva evitar o processo histórico de expropriação e de espoliação camponesa. Também pretende evitar o êxodo rural, articulando um campo menos desigual, que ainda é baseado no latifúndio. Dessa forma, é desejável configurar uma terra que não seja sinônimo de *commodities* agrícolas, comercializada nas bolsas de valores e submergida em transgênicos e venenos que causam doenças e violências; ao contrário, é almejado um campo de vida sustentável, agroecológico e, portanto, coerente.

Para que ocorra a formação de professores para a educação do campo, o sistema educacional redirecionará os processos políticos, valorizando os diferentes saberes locais dos povos tradicionais visando à formação de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana. Também deverá ser feita a promoção de tempos e de espaços de formação que considerem a relação entre os conhecimentos formal (acadêmico), informal (tradicional) e não formal (socializações gerais), todos vinculando a escola à realidade dos sujeitos do campo e contemplando, portanto, o desenvolvimento livre, libertário, sustentável e agroecológico.

Para evidenciar, ainda, a importância da criação de escolas do campo que formem sujeitos *omnilaterais*, ou seja, uma escola que capacite os homens e mulheres em todos os seus sentidos, subjetivos, físicos e práticos, algumas alternativas são propostas para os problemas históricos da educação do campo e para a formação de professores.

Destaca-se, nesse sentido, a criação de uma escola unitária e contrária ao processo de alienação e da divisão da escola brasileira, dado que é dualista e discriminatória, pois separa instituições reservadas para a elite dirigente e outra para os trabalhadores braçais. Cabe ressaltar que isso não significa desprezar as particularidades das escolas do campo, seus modos de vida e produção agrícola.

Compreende-se que a educação do campo fomentará os interesses dos diferentes povos do campo, objetivando sua emancipação e formação integral e não parcelada. Os camponeses devem dominar o que os dominantes dominam, ou seja, a educação do campo transmitirá aos alunos o conjunto dos conteúdos acumulados pela humanidade, como as Artes, a Ciência Política, a Agronomia, a História etc.

Ao mesmo tempo, é fundamental valorizar as memórias locais dos moradores, pois elas são fatores de identidade local, resistência contra hegemônica e união desses camponeses.

Historicamente, para além das instituições escolares, o Ministério da Educação ou as casas parlamentares, os movimentos sociais do campo são as vanguardas da constituição de uma educação camponesa, contribuindo desde a formulação dos conceitos pedagógicos até a luta política contemporânea. Sejam as ligas camponesas na década de 1950, seja o MST na atualidade, esses movimentos sociais têm se constituído como os grandes pedagogos do campo, o que significa que os acadêmicos devem aprender e interagir com esses diferentes sujeitos históricos.

Referências

- Alencar, M.F.S. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminhos para o fortalecimento da escola do campo. *Ciência e Trópico*, v.39, n.2, p.41-72, 2015.
- Arroyo, M.G. Política de Formação de Educadores(as) do Campo. *Cadernos Cedes*, v.27, n.72, p.157-176, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- Cunha, L.A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p.36.
- Del Priore, M.; Venâncio, R. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p.174.
- Florentino, M.; Góes, J.R. *A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- Freire P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- Gramsci, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.5.
- Guerrini, L. *História de Piracicaba em quadrinhos*. Piracicaba: IHGP, 1970. p.192.
- Hobsbawm, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo detalha situação do analfabetismo no país*. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206>. Acesso em: 25 set. 2018.
- Mandeville, B. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidade pública*. México: Fondode Cultura Económica, 1982. p.190.
- Marx, K.; Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- Molina, M.C. *Universalização da Educação Superior em Cuba: contribuições da Política de formação Docente ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil*. In: Reunião Nacional da Anped, 36., 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_3228_texto.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- Molina, M.C.; Rocha, M.I.A. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Reflexão e Ação*, v.22, n.2, p.220-253, 2014.
- Molina, R.S. *Escola agrícola prática "Luiz de Queiroz" (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências: 1881 a 1903*. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. f.21.
- Molina, R.S.; Sanfelice, J.L. A gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil. *Educere et Educare*, v.9, n.17, p.213-229, 2014.
- Ribeiro, M. Desafios postos à educação do campo. *Revista HISTEDBR On-Line*, v.13, n.50, p.123-139, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298/7857>>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- Sanches, A.N.R. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1922. p.111.
- Saviani D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

Saviani D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007. p.102.

Saviani D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Saviani D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: Basso, J.D. et al. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p.28. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

Thompson, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

Recebido em 22/10/2018, rerepresentado em 3/5/2019 e aprovado em 15/05/2019.