

## EDUCAÇÃO RURAL: DA EXPROPRIAÇÃO DOS SABERES PRÁTICOS DO CAMPONÊS À EXPROPRIAÇÃO DA TERRA

Marlene Ribeiro<sup>1</sup>

---

### Resumo

O artigo aborda a relação entre trabalho na agricultura, na pesca, na pecuária ou na coleta, e a educação rural oferecida às populações camponesas, que rompe com esta relação e, deste modo, fortalece a separação entre cidade e campo, indispensável à sustentação do modo capitalista de produção. Pela grade curricular comum o Estado subordina a educação rural às mesmas diretrizes que normatizam a educação urbana, funcionando como um instrumento de controle das populações rurais e da ocupação da terra, meio essencial de produção. Nesse processo, a educação rural promove a expropriação dos saberes práticos do trabalho camponês, abrindo-se um caminho à expropriação da terra.

**Palavras chave:** Trabalho-Educação; Educação Rural; História da Educação Rural

---

### 1 INTRODUÇÃO

A relação indissociável, mesmo que nem sempre visível, entre a educação e o trabalho, é analisada em profundidade nos estudos sobre a constituição do modo de produção capitalista, efetuados por Karl Marx e Friedrich Engels, com base em pesquisas realizadas na Biblioteca de Londres, articuladas às lutas e organizações operárias ocorridas na segunda metade do século XIX. Dentre algumas obras destes autores clássicos podemos indicar: Marx (1982); Engels (1986); Marx; Engels (1984). Estes autores também se inspiram nas ideias dos socialistas utópicos (Saint-Simon; Charles Fourier; Louis Blanc e Robert Owen). Este último, Robert Owen, apresenta, segundo Faria (1976), uma nova concepção de sociedade ao realizar

---

<sup>1</sup> Doutorado e pós-doutorado em educação, é Professora Titular vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada na cidade de Porto Alegre/RS; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Endereço: Av. Paulo Gama 110 Prédio 12201 Centro. 90046-900 - Porto Alegre, RS – Brasil. Telefone: (51) 33084127. E-mail: [maribe@adufrgs.ufrgs.br](mailto:maribe@adufrgs.ufrgs.br)

experiências nas indústrias escocesas de fiação, em New Lanark, enraizadas nos processos de industrialização iniciados na Inglaterra. Mais tarde, nas três décadas iniciais do século XX, é o italiano Antonio Gramsci quem aprofunda o debate sobre trabalho e educação, no contexto de acirramento das contradições, associado à crise estrutural de 1929, que desemboca na segunda Guerra Mundial, e, na Itália, alimenta o fascismo sob a ditadura de Mussolini (GRAMSCI, 2001).

Sobre o tema trabalho-educação, bastante atual, uma vez que o modo de produção capitalista ainda não foi superado apesar das crises cíclicas e, no momento, numa crise estrutural iniciada em setembro de 2008, há uma rica produção que, no Brasil, podemos indicar os autores: Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Miguel Arroyo, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Paolo Nosella, Lucília Machado, Sonia Rummert e tantos outros. Os estudos realizados por estes autores, subsidiados em Marx, Engels e Gramsci, alguns em Vladimir Lenin e em Rosa Luxemburgo, continuam a alimentar os debates atuais sobre a reforma do Ensino Médio Politécnico<sup>2</sup>, tendo por núcleo a relação entre a educação escolar e o trabalho, nos setores formais da indústria, comércio, bancos e serviços, bem como nos setores informais. Esta produção, no entanto, focaliza as formas de organização do trabalho urbano e o que este, no modo de produção capitalista, acaba por determinar às formas de organização do ensino técnico-profissional.

A civilização e o desenvolvimento são remetidos à cidade, à estruturação das suas formas de viver, de gerar saberes, culturas e conhecimentos nos quais estão imbricadas as formas de organização e expressão dos processos de trabalho. O que tem sido produzido sobre trabalho-educação é indispensável para fundamentar tanto as críticas às reformas impostas à educação, especialmente ao Ensino Médio Politécnico, pelo Ministério da Educação (MEC), quanto para apontar as alternativas que possam, caminhando em sentido contrário, apontar a via da formação humana omnilateral. Sobretudo, o acúmulo de pesquisas sobre o tema deixa claro que a escola urbana é totalmente dissociada do trabalho que crianças e jovens, quando adultos, poderão encontrar, ou não, porque não existem empregos disponíveis para todos. É oferecida às crianças, aos jovens e também aos adultos que estudam uma formação abstrata

---

<sup>2</sup> Sobre a legislação que integra o Ensino Médio à Educação Profissional, consultar: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. 1ª ed. Brasília, 2007. E sobre a integração subalterna que o capital impõe dentro das formas que atuais assume o trabalho, com apoio desta legislação, ver: SILVA, Mariléia Maria; EVANGELISTA Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Orgs.). Jovens, Trabalho e Educação. A conexão subalterna de formação para o capital, Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

RIBEIRO, Marlene.

porque dissociada da realidade onde, em tese, teriam de colocar em prática o que aprenderam seja na escola seja na universidade. Portanto, a formação, em nível médio e técnico, precisa adaptar-se às mudanças introduzidas no trabalho em que as tecnologias aí aplicadas tendem a integrar cada vez mais as ações produtivas, de modo a deixar o menor espaço possível à intervenção dos trabalhadores.

Mas o que proponho neste artigo é ampliar este debate, incluindo uma questão que me parece carecer de maior aprofundamento. Trata-se da relação entre o trabalho na agricultura, na pesca, na pecuária ou na coleta, e a educação oferecida através das escolas rurais às populações camponesas que vivem deste trabalho. Uma extensa e rica literatura sobre trabalho-educação afirma a formação humana alicerçada nas diversas modalidades de trabalho, porém subentende-se tratar-se do trabalho, com destaque para o industrial, efetivado no mundo urbano, tomado como desenvolvido, civilizado, de onde se deduz o conceito de educação, associado, no senso comum, aos processos de escolarização. Confirmando a escassez de estudos sobre o mundo rural e a educação que nele se produz, Cardoso e Jacomeli (2010) problematizam a produção científica referente às classes multisseriadas, classes unidocentes, escolas isoladas e escolas rurais. Fazendo um levantamento da produção acadêmica na área de história da educação, no Brasil, as autoras constatarem escassas referências à temática, citando, quando muito, a escola multisseriada rural.

Isso quer dizer que não se tem produzido questões relacionando escola e trabalho, sobre de onde provêm os alimentos, que são essenciais à vida, e, em especial, a água, apontada como objeto de interesses e intensas disputas neste século XXI. Também não são formuladas questões sobre as diferentes expressões do trabalho no mundo rural, sobre as práticas, os saberes, as culturas e os conhecimentos que aí são produzidos. Pressupondo-se o mundo rural como portador do atraso a ser superado pelo desenvolvimento, portador, por sua vez, da civilização e do progresso, a relação entre o trabalho agrícola e a educação escolar, na perspectiva da formação humana, não é colocada por não ser imediatamente perceptível.

Formulo a hipótese e começo a construir elementos no sentido de demonstração, nos estudos que venho desenvolvendo, de que a relação entre o trabalho agrícola e a educação escolar é tão profunda, embora não percebida, não tendo sido, por isso mesmo, objeto de estudos mais aprofundados. De certa forma ela é mesmo invisibilizada. Isso fortalece a separação entre cidade e campo, indispensável à sustentação do modo capitalista de produção, que separa, também, e às vezes contrapõe as forças de trabalho rurais e urbanas. Deste modo e

através de uma mesma grade curricular subordina-se a educação rural, e as políticas a ela destinadas, às mesmas concepções e diretrizes que normatizam a educação urbana. Tais diretrizes são determinadas pelo Estado, através dos órgãos e/ou instituições que o representam, visando o controle do movimento das populações trabalhadoras rurais, processo no qual se oculta o controle sobre a ocupação e a propriedade da terra, meio essencial de produção. Com isso, abre-se um caminho para a expropriação da terra, como apontado no título.

## 2 O TRABALHO DA/COM A TERRA NÃO SE APRENDE NA ESCOLA

No centro deste debate sobre a educação escolar, no caso a que se refere à escola rural, encontra-se a situação e a compreensão do trabalho de crianças e jovens e o significado deste trabalho na formação de um camponês. E ainda, o distanciamento e mesmo o estar de costas da educação rural em relação a este trabalho. Parto da realidade atual em que agricultores familiares questionam o teor do documento: *O trabalho infantil no ramo agrícola brasileiro*, publicado, em 2004, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). São trazidas à luz as contradições que atravessam as relações sociais de produção, em que se confrontam as forças representativas do capital, que visam à expropriação da terra como meio de produção, e as forças representativas do trabalho dos agricultores familiares, que visam à permanência na terra.

Sérgio Fritzen (2005), na época Secretário do Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel – IFSIM, ligado à Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Sul (FETAGRS), questiona a obra publicada pela OIT, pelo fato de suas referências não terem sido suficientemente fundamentadas, deixando de contribuir, assim, para a erradicação do trabalho infantil. Pressupõe o autor que a obra possa estar respondendo a interesses outros que não os dos agricultores familiares (Op. cit., p. 05). Fritzen interpreta o trabalho das crianças e jovens, filhos de agricultores familiares, como uma característica do sistema produtivo familiar, baseado na pequena ou média propriedade, que envolve pessoas ligadas por laços de parentesco, na produção destinada ao consumo da família e à geração de excedentes para vender no mercado.

Outro autor, Sérgio Schneider (2005), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir de

RIBEIRO, Marlene.

uma demanda do movimento sindical de trabalhadores rurais, vinculados também à FETAGRS, faz uma análise do mesmo documento produzido pela OIT. Para este autor, apesar da contribuição acerca da problemática do trabalho infantil no Brasil, o documento produzido pela OIT restringe-se a uma visão formal acerca do trabalho agrícola, que, além de prejudicar o entendimento sobre este trabalho, apresenta limites que mereceriam maiores esclarecimentos, evitando, assim, interpretações equivocadas sobre o número de crianças e as características dos seus vínculos com o trabalho agrícola no Brasil. Do mesmo modo, mas não ligado diretamente ao documento da OIT, o Sr. Deloci Carvalho, da Comunidade quilombola de São Miguel, de Restinga Seca/RS, denuncia a cisão entre a escola e o trabalho, quando diz que: “Parece que hoje a escola é para estudar leitura e só. Não se vê outras coisas que podiam ser aprendidas na escola. A escola hoje cortou muito. Essa lei que cortou que o menor não pode fazer isto ou aquilo, como trabalhar; é aquilo que ia preparar ele pra vida” (LOPES, 2013, p.166).

Com isso podem-se levantar questões ao conceito de trabalho usado pela OIT, que não considera as características sociais, econômicas e culturais da agricultura familiar, que identifico como camponesa, embora considerando, também, a forma como esta é identificada e concebida pelos diferentes movimentos sindicais dos trabalhadores na/da agricultura. Justificam-se tais questões quando se tenta compreender como se processa a formação de um agricultor. Esta formação vai acontecendo e se consolidando desde a infância, nas lides do trabalho junto com os pais e os irmãos; demanda, portanto, um longo aprendizado de saberes do trabalho que envolve a família e não poderia ser uma escolha feita após os 16 anos. Não se conhece a terra onde se planta ou as águas onde se pesca, ou os animais que se cria, sem ter um contato duradouro com elas e eles, durante o qual se vai apropriando das lições que a terra, a água e os animais têm a oferecer para compreendê-los e fazê-los produzir. E esse aprendizado acumulado como experiências geradoras de saberes não ocorre na escola.

Sem a convivência que une a família, em que esta discute o trabalho ocorrido em cada dia e sobre ele formula compreensões, não existe a agricultura familiar, ou camponesa, e não se garante a sucessão dos pais na propriedade. Com isso “desapareceria um enorme legado de cultura, de saberes, de tecnologias construídas ao longo de vários séculos”, afirma Fritzen (2005, p. 07), mas também se abre espaço para o abandono da pequena propriedade e/ou para a sua venda às empresas monocultoras. Quer dizer, de um lado, tomada como universal e para todos, é a concepção de mundo e de trabalho urbanos que sustenta a educação rural; de outro,

criam-se obstáculos à relação das crianças e jovens com a terra e seus significados, bem como com o trabalho que os pais realizam e os saberes produzidos neste trabalho, fragilizando-os diante dos desafios à sua reprodução, como agricultores familiares.

Marcos Zibordi (2005) amplia a compreensão da disputa pela terra, que não envolve apenas a proibição do aprendizado da criança junto com seus pais, na agricultura ou na pesca, mas também os conceitos, conteúdos e métodos difundidos nos cursos universitários. Afirma que “Os cursos superiores de agronomia ignoram a realidade brasileira e o perfil de quem mais produz e mais gera trabalho no campo” (ZIBORDI, 2005, p. 48). Pesquisas mostram que os cursos técnicos e acadêmicos destinados à formação, na área de agropecuária, orientados pela legislação vigente, vêm direcionando os currículos destes cursos, principalmente, para a “cadeia produtiva do agronegócio, que, no Brasil, significa basicamente produzir soja e cana com custos altíssimos para o meio-ambiente e vantagens econômicas discutíveis” (Op. cit., p. 48). O autor conclui afirmando que isso não acontece apenas com os cursos de Agronomia, mas que outros cursos de graduação também estão adaptados aos interesses do mercado, particularmente, do agronegócio.

Será que isso que estamos vendo hoje é novo ou há elementos, na história, que evidenciam processos contraditórios de continuidade e diferença, próprios do capitalismo, no que se refere à relação entre a escola rural e o trabalho camponês?

### 3 APROFUNDANDO A PESQUISA COM BASE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL

Vamos passar à história da educação rural, no período que vai dos anos 50 aos anos 80 do século 20, quando podemos identificar dois movimentos articulados que orientam as políticas educacionais destinadas às populações que vivem e trabalham nas áreas rurais. Um, no sentido de definir os componentes curriculares, tomando a educação urbana como universal, portanto abstrata ou idealizada. O outro, no sentido de impor um modelo produtivo aplicado à agricultura, ancorado em técnicas, instrumentos e produtos importados dos Estados Unidos da América (EUA), capazes, também, de gerar uma linguagem e uma cultura adequadas à subordinação e dependência daquele modelo. Nesse processo, a educação rural promove a expropriação dos saberes práticos do trabalho camponês, abrindo-se um caminho à expropriação da terra.

Tendo em vista os limites de um artigo e a escassa produção na área de história da educação rural<sup>3</sup> em que a maior parte das obras encontra-se esgotada, recorro a alguns estudos de pesquisadores brasileiros para demonstrar a hipótese acima proposta. E, ainda, para desvelar, com isso, quanto ao primeiro movimento, que o corte imposto à relação entre o trabalho agrícola e a educação escolar oferecida às populações rurais, na perspectiva do modelo urbano tomado como civilizatório, é o móvel do ingresso tardio ou mesmo do abandono da escola. Isso, quando não o é do abandono do campo pelos agricultores, em busca da escola, nas periferias urbanas, para os filhos. E, quanto ao segundo, que a formação técnico-profissional agrícola articulada à Educação de Jovens e Adultos, ou ao Ensino Fundamental, ou ao Ensino Médio, ou ao Ensino Médio Politécnico orienta-se pelo modo capitalista de produção, contemplando a tecnologia e as demandas das empresas que comercializam e/ou exportam a produção proveniente da agricultura, da pecuária e da pesca.

Calazans, Castro e Silva (1981) registram a ação educativa que incide sobre as populações camponesas. Esta ação estaria embasada em uma concepção evolucionista, que considera atrasadas as formas de vida e trabalho de tais populações, como se as mesmas estivessem numa etapa de produção pré-capitalista. Com isso, a escola desempenha o papel de levar-lhes o conhecimento científico, de modo que os filhos dos agricultores possam estar habilitados a enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola. Confirmando o que é proposto no título do artigo, afirmam os autores que a escola rural consegue “desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo” (CALAZANS, CASTRO; SILVA, 1981, p. 164).

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, estas incorporam a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos. Por isso, precisam apoiar-se em novos programas educacionais que ofereçam a formação necessária ao desempenho das novas funções aos trabalhadores contratados. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem “ser educadas” com a utilização do que é produzido por essas empresas, para o cultivo do solo e o manejo na criação de animais. Nessa ótica, “os cultivos de subsistência de grande parcela da população são destruídos para dar lugar à ‘produção rentável’” (Op. cit. p. 165). A

---

<sup>3</sup> A carência de estudos sobre história da educação rural é registrada na obra: SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Terezinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. Cap. 3. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: A educação no Brasil rural. Brasília/DF: Inep/MEC, 2006, p. 69 - 136.

caracterização da realidade do camponês, definida a partir de interesses externos que antecipam os resultados esperados da escola rural, tem produzido enormes prejuízos às populações rurais, do mesmo modo que o imobilismo do Estado, com referência à oferta de políticas sociais em resposta às demandas dos agricultores. Tomando esta caracterização abstrata da realidade, a partir da qual é definida a escola, Calazans, Castro, Silva (1981) formulam algumas questões.

A primeira delas é que as iniciativas de educação rural, de diversas formas como: centros de formação, treinamentos, cursos, semanas, etc., até os anos de 1970, foram tomadas senão por entidades de fora do país, principalmente sob a influência norte-americana, pelo Ministério da Agricultura ou por departamentos do MEC, de igual modo ligados àquelas entidades. Nesse sentido, nos estudos sobre educação rural que desenvolveu a serviço da Fundação Getúlio Vargas (FGV) Julieta Calazans (1979) deixou registrado que, bem antes dos anos 1970, foi feito um acordo para a educação das populações rurais, entre o governo brasileiro, através do Ministério da Agricultura e o governo dos Estados Unidos, através da Fundação Interamericana de Educação, em 20 de outubro de 1945, a vigorar somente em 1º de janeiro de 1946 a 30 de junho de 1948, podendo, no entanto, ser prorrogado. O acordo visava: estreitar as relações entre professores do ensino profissional agrícola brasileiro e dos Estados Unidos; facilitar o intercâmbio e o treinamento de brasileiros e norte-americanos que fossem especializados no ensino profissional agrícola e contribuir para que fossem programadas, no setor de educação rural, outras atividades que viessem a interessar as partes contratantes (CALAZANS, 1979, p. 14).

Quer dizer, a partir de uma visão externa ou de uma suposição sobre como viviam as populações rurais que estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, foram adotadas “providências” para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento. Em nenhum momento estas populações foram consultadas sobre o que necessitavam, nem, posteriormente, as mesmas receberam informações sobre a origem dos programas dos quais eram objetos, nem, por fim, foram chamadas a participar das decisões sobre a aplicação e a avaliação desses programas.

A segunda questão refere-se às instituições encarregadas de colocar em prática aquelas políticas, que recebiam os “pacotes” prontos sem poder reformular e/ou adequar seus objetivos, conteúdos e metodologias à realidade das populações destinatárias dos projetos. Assim, os repassavam às escolas, aos centros comunitários, às paróquias e aos sindicatos de

RIBEIRO, Marlene.

trabalhadores rurais, tomados como “parceiros”, sem que tivessem participado da elaboração dos mencionados “pacotes”. A isso se acrescenta o agravante de que estados e municípios muitas vezes desviavam as verbas para outras finalidades que lhes pareciam mais “produtivas”, o que, de certo modo, ainda se mantém.

Perguntando-se “o que mudou em 60 anos”, ao analisar a educação rural nos anos 1920, Eni Marisa Maia, em 1982, registra que o seu papel era manter as populações rurais nas áreas onde viviam. Com isso, não se aprofundariam os conflitos gerados pelas organizações operárias que lutavam contra o desemprego e a carestia, também influenciadas pelas notícias da Revolução Russa. Para a autora, o movimento ruralista envolvendo políticos e educadores, na década seguinte, assume uma face político-ideológica. “Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural” concorrendo, conseqüentemente, para a sua perpetuação” (MAIA, 1982, p. 28). Nessa mesma direção, Leite (1999, p. 41) salienta a relação de assistência assumida pelos Estados Unidos, através da Aliança para o Progresso, com a justificativa de que os países latino-americanos, como o Brasil, apresentavam um desenvolvimento insatisfatório devido ao elevado crescimento da população e à baixa cotação de seus produtos no mercado. Implícita nesta assistência estava a preocupação com processos de subversão e avanço do comunismo, mas, sobretudo, com a implantação de um modelo agrícola dependente das máquinas e insumos agrícolas que seriam importados dos Estados Unidos.

Retomando a discussão sobre trabalho agrícola e educação rural, podemos recorrer aos estudos sobre os movimentos camponeses nos anos 1970/80, em que José de Souza Martins tece críticas à educação rural oferecida aos filhos dos agricultores, pelo fato desta promover um corte e, conseqüentemente, uma separação entre o que é ensinado na escola e o que é aprendido com os pais nas experiências de trabalho na roça, confirmando as preocupações trazidas por Fritzen (2005). Para aquele autor, diferente do que ocorre no meio urbano, entre as populações que vivem e trabalham nas áreas rurais é imperiosa a relação entre a escolarização e o trabalho produtivo como uma “imposição das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida” (MARTINS, 1981, p. 251). Dessa forma, a idade dos oito aos dez anos, em que as crianças começam a frequentar a

escola, corresponde, também, à do ingresso no trabalho produtivo, reafirma em obra posterior (MARTINS, 1982, p. 08)<sup>4</sup>.

De modo geral, as famílias camponesas, embora reconheçam a necessidade da escola para os filhos, entendem que o período em que estudam é de brincadeiras e diversões, porque o trabalho, em todas as idades, é uma necessidade que se impõe entre as famílias. O ingresso na vida escolar corresponde a uma série de mudanças no cotidiano dos alunos quanto aos horários de levantar, deitar, alimentar, ao deslocamento de casa para a escola, à ocupação dos espaços da casa e da sala de aula, à divisão das tarefas da escola com as tarefas do trabalho. Esse confronto entre os mundos da casa, do trabalho na roça e da escola pode colocar demandas tão fortes, que muitas crianças enfrentam sucessivas reprovações e muitos pais esperam apenas que seus filhos aprendam a escrever seus nomes.

As observações efetuadas por Martins (1981; 1982) permitem questionar a concepção de que a escola possa significar um instrumento de recuperação do homem rural, como se a existência daqueles que vivem do seu trabalho na agricultura fosse econômica e moralmente atrasada e que a escolarização viesse para superar este atraso. “Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista” (MARTINS, 1981, p. 264). Todavia, diferente do que ocorre nesta escola, com metodologias, linguagens, valores e conteúdos associados ao trabalho e à vida nas cidades, as crianças que ingressam na escola rural não estão vivendo a infância e a juventude para tornarem-se adultos no futuro, mas já estão se exercitando no trabalho e na escola com a responsabilidade de adultos. Portanto, a eficácia da escola está em conter, implícita em seus conteúdos e práticas, a negação do rural. “Todavia, tal negação não se dá fundamentalmente nem exclusivamente no conteúdo da mensagem escolar nem no conteúdo das concepções do professor, embora ambos radiquem em bases urbanas e de classe” (MARTINS, 1981, p. 265-6). Porém, a concomitância entre os processos de escolarização e trabalho produtivo na área rural não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida das populações rurais. “É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida” (MARTINS, 1982, p. 08).

Nesta obra, Martins (1982) continua insistindo na indissociável relação entre o trabalho agrícola, cujo aprendizado começa na infância junto com os pais e irmãos, e a escola a ser

---

<sup>4</sup> Com o mesmo título do artigo publicado na obra coordenada por WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz, embora trazendo outras questões, José de Souza Martins publica o artigo no periódico *Em Aberto*, em 1982, embora não o registre em seu *curriculum vitae*.

RIBEIRO, Marlene.

oferecida aos filhos dos agricultores. O autor estabelece uma relação entre a escola rural e o trabalho agrícola, focalizando os sujeitos da escolarização pela importância que esta assume para as crianças que vivem na área rural. Afirma que, de modo geral, elas têm três alternativas com relação à escola: não a frequentam porque é muito distante ou por outras razões; conseguem cursar apenas três ou quatro anos do ensino fundamental, em classes multisseriadas ou unidocentes; são estimuladas a continuar os estudos, muitas vezes nas sedes dos municípios ou numa cidade maior, onde existam cursos de nível médio que as preparem para um emprego na cidade. No primeiro e no segundo casos, as crianças incorporam, pela prática, a sua condição de classe porque precisam ingressar cedo no trabalho da roça, junto com os pais, principalmente os meninos. No terceiro caso, o jovem ou a jovem terá condições de preparar-se para uma profissão diferente daquela de seus pais. A concomitância entre escola e trabalho é uma característica da vida de quem é criado na roça. “É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida” (MARTINS, 1982, p. 251).

As atividades das crianças que vivem no meio rural e frequentam uma escola multisseriada – ou seja, que atende numa mesma turma e com um único professor as quatro séries do ensino fundamental – são determinadas pelas condições de classe que as colocam em posição de inferioridade em comparação com os alunos que vivem nas sedes dos municípios. Isso porque aquelas crianças têm de assumir tarefas, ajudando seus pais desde tenra idade, para ir compreendendo os desafios da terra, pois, quando adultas, terão de enfrentá-los para sobreviver. E a escola rural em nada contribui para isso. Ela só tem esta identificação – rural – devido ao lugar onde está situada, pois seus conteúdos, concepções e métodos são idênticos aos das escolas urbanas, na pressuposição de que as cidades significam o progresso e a civilização. Mas sua eficácia em impor a disciplina do trabalho e da subordinação não se efetua por meio de concepções e discursos, mas principalmente, através do mercado onde o agricultor precisa levar seus produtos para que os mesmos sejam comercializados, quase sempre com preços que não cobrem as suas necessidades de subsistência. “Enfim, a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e para quem ele já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias” (MARTINS, 1982, p. 15).

De modo semelhante, Calazans, Castro e Silva (1981), autores já mencionados, entendem que as concepções que sustentam a visão de “atraso rural”, embutida nos programas e assumida pelos agentes educacionais, são preconceituosas e, mais do que isso, etnocêntricas

porque resultam de relações sociais de produção impostas pelo processo de colonização. Sem que sejam transformadas tais relações, o chamado “atraso rural” não será superado, bem como não é à educação que cabe esta tarefa, pois não tem o poder para transformar a estrutura agrária injusta. “O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura” (Op. cit., p. 164). Dessa forma, o efeito da educação rural é, pelo contrário, a desestruturação dos modos de vida e de trabalho das populações rurais, abrindo caminho para a expropriação da terra e a apropriação do produto do trabalho dos agricultores familiares e/ou assalariados.

A introdução de empresas de produção agrícola demanda um novo tipo profissional que precisa ser preparado e/ou treinado de modo a habilitar-se para as práticas modernas de agricultura, impondo-se a lógica da minimização dos custos associada ao aumento da produtividade para obter, com isso, a maximização dos lucros. Nesse sentido, o costume de cultivar o solo e criar animais visando à subsistência da família precisa ser superado para dar espaço a um modelo imposto de agricultura “rentável”. Isso explica a quantidade considerável de programas de educação e/ou de extensão rural, desenvolvidos em determinadas regiões sem que os seus resultados sejam criteriosamente avaliados; seus critérios de aplicação esgotam-se nas fases de planejamento e execução, uma vez que a realidade das populações rurais é diagnosticada como um conjunto de carências que os tais programas propõem-se a preencher mudando os hábitos tradicionais dos agricultores (FONSECA, 1985).

Como já afirmado, o diagnóstico que sustenta o planejamento dos programas de educação rural parte de uma determinação da instância econômico-política sobre as questões sociais e culturais. Por isso, as propostas conferem à educação um papel “redentor” apresentando-se como se fossem receitas para curar os males resultantes das “carências” e que, dessa forma, poderão reabilitar o homem do campo. Assim, o que se apresenta como a “realidade” naquele diagnóstico é, na verdade, uma ausência de realidade, um vazio a ser preenchido pelas propostas salvacionistas vindas de fora. Com isso, esta postura intervencionista dos agentes externos e de seus programas é tão prejudicial quanto o imobilismo e a ausência de políticas públicas que possam corresponder às demandas das populações rurais.

Analisando as políticas de educação rural formuladas pelo Ministério da Agricultura, nos anos de 1945 a 1961, Sonia Regina Mendonça escreve que tais políticas mantinham o

RIBEIRO, Marlene.

latifúndio, que caracterizava a estrutura fundiária, sem perturbar o ritmo da produção mercantil, dando continuidade ao que vigorou no período em que Getúlio Vargas se manteve no poder (1930-1945) Com isso legitimavam a intervenção pedagógica do Estado no sentido de atacar o atraso do homem do campo, evitando também que este se evadisse para a zona urbana e deixasse as fazendas sem mão-de-obra. Além da continuidade do ensino técnico, mesmo revestido com um novo discurso, outra política também se caracterizaria pela continuidade, a marcar a história da educação. Trata-se da dualidade da educação que era oferecida à população brasileira, aprofundando a distância entre o ensino primário, de responsabilidade dos estados e municípios, aberto a todos os que pudessem frequentar a escola, e o secundário e superior, de responsabilidade da União, restritos aos setores médios e dominantes da população. No caso do ensino profissional a questão é ainda mais grave, pois este ficou marcado “por uma dupla dualidade e abrangendo os ramos agrícola, industrial e comercial, todos estigmatizados pela “marca de Caim”, do trabalho manual”, em oposição e considerado inferior ao trabalho intelectual (MENDONÇA, 2008, p. 4, complementado pela nota nº 17).

Cândido Grzybowski faz abertura do I Seminário sobre Meio Rural e Educação, realizado pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), no período de 14 a 16/10/1981, no Rio de Janeiro. Sua fala tem como foco o debate sobre o ensino rural, em nível de 1º grau, decorrente da Lei 5.692/71 imposta pela ditadura militar. A intensa mecanização e tecnificação da agricultura, incorporando novas áreas e substituindo culturas tradicionais por outras voltadas às demandas de mercado, marcam as mudanças que afetam grandes contingentes de famílias de trabalhadores rurais, na época. Nesse sentido, a intensidade com que se processam as mudanças no campo pode ser observada pelo aumento da população de trabalhadores volantes, clandestinos e boias frias. Assim, segundo o autor, no núcleo das mudanças que ocorrem com o processo de capitalização do campo brasileiro, tendo como móvel a luta pela terra, estão os conflitos, que marcam os processos de resistência movidos por agricultores familiares, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários ou parceiros. Desta forma, afirma Grzybowski (1981, p. 04) que a política definida para a educação rural, bem como a atenção dos educadores e pesquisadores “devem ser necessariamente situadas no quadro econômico, social e político em que vive a população que atingimos”.

O espaço em que o citado Seminário é promovido, bem como as características assumidas pelas práticas educativas concretas, é marcado pelo confronto político-ideológico das forças que representam o capital, combinando a grande propriedade de terra, a agricultura mecanizada e a indústria, com as forças que representam o trabalho agrícola nas suas diferentes expressões. Esse embate é intermediado pelo Estado, suas instituições, representantes de outras forças sociais, como as ligadas à Igreja católica, bem como as organizações que representam os trabalhadores.

Na sua intervenção, nesse mesmo Seminário, o pesquisador João Bosco Pinto (1981a) aponta a dificuldade de se estabelecer uma definição sobre a população rural, optando pela concepção de campesinato como sujeito de uma produção diferenciada, subordinada à cidade e ao modo capitalista de produção. Assim, a percepção que impregna a instituição escolar, seja ela urbana ou rural, privilegia a organização da produção na lógica da relação cidade-indústria, no capitalismo. Todavia, a maior parte dos estudos sobre educação rural não partem daí, mas abordam diretamente a instituição escolar isolada das condições histórico-sociais em que a mesma se insere e realiza suas práticas. “Frequentemente a instituição é vista como algo autônomo, que se define a si mesma (metas, planos, objetivos, recursos, projetos), sem uma referência sequer ao Estado, nem aos interesses dominantes que controlam o Estado” (PINTO, 1981a, p. 07).

O mesmo autor refere-se ao campesinato da época como o segmento majoritário da população rural, que tem uma produção própria, de pequeno porte e voltada à subsistência. Define esta produção a partir dos seguintes itens: a) as forças produtivas são constituídas pela energia humana, o trabalho material e instrumentos simples; b) a produção está orientada à reprodução da unidade familiar; c) a família se constitui numa unidade de trabalho, produção e consumo; d) a opção pelas culturas que facilitam esta reprodução, como: lavouras de milho, feijão e mandioca ou outros produtos que possam ser comercializados no mercado local; e) o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas que cria a dependência das forças da natureza (secas, enchentes, pragas etc.); f) a escassez de recursos financeiros para investir na melhoria e aumento da produção. “Em outras palavras, não é possível compreender a pequena produção camponesa isolada de si mesma; é preciso vê-la também na sua necessária articulação com a cidade e com o modo de produção capitalista” (PINTO, 1981a, p. 09).

Do mesmo modo que Fritzen (2005) e Martins (1981; 1982), embora em épocas diferentes, João Bosco Pinto destaca a importância que o trabalho assume para a garantia de

RIBEIRO, Marlene.

reprodução da família; o trabalho se constitui como o elemento essencial na socialização das crianças e jovens, filhos dos agricultores, que, desde cedo, começam a aprender formas de lidar com a terra e os animais. Por isso, tanto as crianças quanto os jovens são integrantes da unidade de produção familiar voltada à subsistência. “O trabalho é, pois, a atividade básica através da qual se dá a socialização, o aprendizado da vida e o valor central é o trabalho material, o gasto de energia, o esforço pelo esforço, necessário e de certa forma obrigatório, mesmo que os resultados sejam pouco satisfatórios” (PINTO, 1981b, p. 12). Em vista disso e de acordo com o autor, a escola no meio rural precisa levar em conta o trabalho que crianças e jovens desenvolvem, considerando a função socializadora que este trabalho exerce. Entretanto, a instituição escolar que se instala nas áreas rurais carrega uma visão urbana, na qual a socialização das crianças da classe média e que vivem nas cidades é feita pela escola. Assim, o mundo do trabalho está separado do mundo da vida das crianças pobres e mesmo daquelas de classe média, que vivem na cidade, porque, como já afirmamos, não há empregos garantidos para todos.

Porém, nas famílias camponesas o trabalho, a produção e o consumo assumem o papel de socializar as crianças enquanto no mundo urbano tal tarefa é designada à escola. Mesmo assim, a concepção urbana de educação, destinada à socialização, “solidamente justificada por arrazoados psicológicos e pedagógicos, é levada ao campo pela instituição escolar (...) e entra em choque com a perspectiva camponesa antes descrita” (PINTO, 1981b, p. 13). A pergunta que o autor se faz, após sua análise, é: a escola levada para as áreas rurais, com características predominantes urbanas, de costas para o trabalho material que se processa na agricultura, preenche as necessidades mínimas dos camponeses?

Mesmo com toda a fundamentação na Escola Nova, com base nas concepções de Dewey e Piaget, a escola urbana não consegue se consolidar na área rural. “Não será porque ela, por não entender a ótica da cultura camponesa e sua “pedagogia” não parte da realidade da economia e da cultura camponesa e sim de generalizações e abstrações feitas com base no setor urbano da sociedade?” (PINTO, 1981b, p. 16). O esforço para impor-se ao mundo camponês, considerado arcaico, tem a pretensão de submeter culturalmente a população rural para facilitar a penetração do capital, de modo que os agricultores aceitem e aprendam a conviver com as tecnologias, os sistemas de crédito e o consumo capitalista.

#### 4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CONTROLAR O MOVIMENTO DOS AGRICULTORES

Os estudos sobre educação rural, consultados, confirmam a importância de se fazer uma abordagem histórica da educação rural, a qual permite captar um movimento contraditório. Por um lado, observa-se que, nos anos de 1920/40, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/70, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades. O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da segunda Guerra Mundial, para a qual o Brasil também enviou soldados. Nesse período, os países formulam políticas públicas de controle dos conflitos sociais, tanto rurais quanto urbanos, “como tentativa de resposta à ‘questão social’, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano” (CALAZANS, 1993, p. 24).

O segundo movimento, correspondente aos anos de 1950-70, e coincide com o processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional, que requer mão-de-obra escolarizada. Compreendido no período da Guerra Fria, em que os EUA procuram colocar-se como um país democrático em contraposição ao que acusam como “ditadura comunista”, são mantidas as políticas sociais voltadas à educação rural, dentro da estratégia de controlar um possível avanço do comunismo no campo.

Contraditoriamente, como mostra Gritti (2003), nos dois períodos apontados a educação rural, através do ensino técnico agrícola, pretende ensinar o agricultor a trabalhar com a terra, como se ele não soubesse fazê-lo; precisa aprender o manejo das técnicas, instrumentos e insumos agrícolas, além de relacionar-se com o mercado onde terá de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la. Afirma a autora que este foi um caminho para, aos poucos, retirar a autonomia do agricultor familiar, que antes buscava no mercado apenas a complementação de produtos necessários à sua reprodução e subsistência. A perda da autonomia dos agricultores associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que era “transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foram facilitadas pela escola rural com a mediação da instituição denominada ‘clube agrícola’” (GRITTI, 2003, p. 121). Do mesmo modo, como aponto no título, este também tem sido um caminho para a expropriação da terra, ao preparar os filhos

RIBEIRO, Marlene.

dos agricultores para tornarem-se trabalhadores assalariados, anulando seus saberes práticos que decorrem do trabalho.

Obras consultadas registram a criação de instituições de assistência técnica e extensão rural, no Brasil, nos anos de 1950, sob a influência e com financiamentos de agências norte-americanas. Uma delas é a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR, criada em 1956, com a finalidade de captar recursos técnicos e financeiros para desenvolver programas de extensão rural (CALAZANS, 1979). Desenvolvidas como política pública, tais instituições são caracterizadas por Fonseca (1985) como um projeto educativo voltado à implementação e fortalecimento das relações entre capital e trabalho no campo. Fonseca, cuja pesquisa focaliza a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), do estado de Goiás, se detém sobre o período de 1948 – 1968. A autora confirma sua tese, expressando que o trabalho extensionista contribuiu para a “ampliação da divisão social e técnica do trabalho neste setor, que necessariamente levaria à expropriação do trabalho e do saber de uma maioria para que ficasse garantido o domínio e o lucro de uma minoria” (FONSECA, 1985, p. 183).

Sonia Regina Mendonça (2008), autora já mencionada, ressalta que a influência norte-americana sobre a educação rural seria bastante ampliada nos anos de 1950. Além dos acordos efetuados com o Ministério da Agricultura, outros seriam feitos com o Ministério da Educação, inaugurando uma nova forma de “cooperação” com base na implantação de “instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas em novas agências, como o Serviço Social Rural do Ministério da Agricultura (1955), o Serviço de Extensão Rural (SER) e a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR)” (Mendonça, 2008, p. 10).

Confirmando as análises efetuadas por Fonseca (1985) e Mendonça (2008), a respeito do caráter pedagógico da assistência técnica e da extensão rural, voltadas aos interesses do capital multinacional, Calazans (1979; 1993) registra que, com propósitos semelhantes, além do Serviço Social Rural (SSR), do SER e da ABCAR, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), nos anos 1950, no período da Guerra Fria. A influência exercida pelo serviço social, de inspiração norte-americana, explica a criação do SSR, que receberia a atribuição de recuperar o atraso e assim promover o desenvolvimento das comunidades rurais brasileiras. Dois pilares de apoio sustentavam a CNER. Um deles eram os centros de treinamento destinados à oferta de cursos de formação aos professores leigos, aos técnicos em

instrumentos audiovisuais para educação de base, e também aos filhos de agricultores, oferecendo a estes uma orientação técnica sobre práticas agrárias. O outro se referia às Missões Rurais, destacando-se destas o método de organização social das comunidades, construído a partir da experiência de Itaperuna, no Rio de Janeiro (PAIVA, 1983).

Também foram desenvolvidos programas, como o Programa EDURURAL, analisado por Barreto (1985), com base nos relatórios técnicos elaborados pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), tendo a colaboração da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo. Começando pelas condições de ensino, aquela autora mostra que a visão dos planejadores, quanto às necessidades educacionais da população, não leva em conta a diversidade das formas de trabalho e as relações sociais que as atravessam, nem a riqueza das formas de expressão cultural e as diferenças de idade que caracterizam as populações carentes de escolarização. Sobretudo, nas escolas de 1ª a 4ª série do então chamado Ensino Primário, o que se observa é o ensino convencional, limitando-se à transmissão de conteúdos e valores urbanos às populações rurais. Nesse sentido caracteriza como inadequado o currículo destas escolas e, da mesma forma, os conhecimentos por elas transmitidos, uma vez que se constituem de “generalizações vazias e de conteúdos deturpados ou estranhos ao ambiente cultural do aluno, termina assim apontada como um dos principais fatores intra-escolares determinantes do fracasso nas escolas rurais” (BARRETO, 1985, p. 122).

Consultas efetuadas por Marinho (2008), tanto aos documentos quanto às obras dos estudiosos da educação rural, deixam evidentes que a falta de entusiasmo das populações e os resultados negativos da aplicação dos projetos podem ser explicados porque tais projetos já chegavam prontos para ser implementados, mesmo nos casos em que se havia sido feito um levantamento dos problemas da comunidade. Como a CNER era o projeto mais amplo e o que envolvia o maior volume de recursos, teve continuidade apesar de não ter trazido os resultados que eram esperados com a aplicação deste projeto, pelo menos para os jovens, filhos de agricultores. E ainda segundo Calazans (1993), atrás dessa constatação efetuada pelos próprios técnicos existem dois elementos a ser considerados. Um deles é a existência de uma história não-oficial que mantém a identidade subordinada dos povos considerados subdesenvolvidos para estarem disponíveis à aplicação de novos empreendimentos, cujos propósitos não estão claramente manifestos. O outro é o diagnóstico da realidade do campo brasileiro, onde se pressupõe a existência de um vazio cultural e, ao serem colocados em prática aqueles projetos elaborados de fora da realidade, é que se percebe a capacidade de

RIBEIRO, Marlene.

organização e resistência das populações que não assimilam facilmente os valores que consideram estranhos aos seus.

## 5 ALGUMAS IDEIAS EMERGEM COMO CONCLUSÃO DESTA ARTIGO

Os estudos analisados até aqui apontam para a imposição de um mesmo modelo universal, portanto abstrato, de escola, para as populações urbanas e rurais, com a justificativa política de contemplar os direitos de todos à educação. Em ambos os casos, o trabalho é uma referência que não garante empregos a todos os trabalhadores, e, no caso dos agricultores, anula seus saberes práticos associados às experiências de trabalho, para impor o modelo agrícola importado dos Estados Unidos. Nesse sentido, a análise dos programas, campanhas e instituições, como a CNER, o SSR, a ABCAR, não permite detectar à primeira vista a presença dos interesses norte-americanos, através das agências com as quais foram efetuados acordos com o MEC e o Ministério da Agricultura. Mas, por intermédio de seminários, pesquisas e troca de informações são estabelecidos vínculos que possibilitam a materialização dos propósitos, como se houvesse uma engrenagem em funcionamento com comandos bem definidos. Todavia, o questionamento aos programas e projetos, que já chegavam prontos para serem aplicados, é um caminho para caracterizá-los como alienígenas, porque orientados segundo valores, culturas e necessidades de uma realidade externa àquela em que os mesmos seriam aplicados.

O discurso brasileiro que destaca o “esforço de integração”, em contraste com a dimensão continental do país e a diversidade cultural das regiões, coincide com a política norte-americana de disseminar valores comuns (os seus) e laços de cooperação (e dependência) dos países aos quais submete acordos vinculados a empréstimos financeiros. Na realidade, neste encaminhamento político efetuado por meio da relação de subordinação que se estabelece entre os Estados Unidos e o Brasil, trata-se de integrar regiões de baixo consumo e potencial produtivo pouco aproveitado, ao mercado capitalista. “Assim, tais fatores (1) unidade nacional; (2) integração ocidental; (3) constituição de um mercado consumidor; (4) adestramento de produtores para um mercado definido; todos tendiam a políticas educacionais homogeneizadoras” (CALAZANS, 1993, p. 28-29). No final dos anos 1960, já durante a ditadura militar, as disparidades entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e as regiões Sudeste e Sul constituíam problema para a absorção de mão-de-obra.

Assim, “depois de 1960, os Estados Unidos passaram a se interessar prioritariamente por desenvolver programas de ajuda financeira e assistência técnica na América Latina” (CALAZANS, 1993, p. 29).

Como afirmado no início, há pouquíssimos estudos sobre educação rural; além disso, muitas obras se encontram esgotadas e esta modalidade de educação não é incluída nos livros de história da educação brasileira. Isso se explica, em parte, pela visão preconceituosa em relação ao camponês e às suas formas de trabalho consideradas arcaicas, e, em parte, pelas condições precárias das escolas multisseriadas, com professores que não têm a formação adequada para lecionar nestas escolas e nelas não pretendem permanecer. E, mais do que essa visão negativa e das condições nas quais funcionam as escolas multisseriadas, as dificuldades devem-se aos resultados desanimadores, expressos pelo analfabetismo, reprovação e abandono da escola em níveis mais elevados nas áreas rurais do que nas urbanas.

Apesar destas enormes dificuldades, uma revisita às obras ainda existentes, que tratam da educação rural, pode revelar uma face oculta da relação entre o trabalho agrícola e a educação rural, na qual se articula a expropriação dos saberes práticos do camponês ao processo de expropriação da terra pelo capital, confirmando a hipótese formulada no início. O capital se move em direção à escola para anular a autonomia dos camponeses, através da educação rural, em que se anulam os saberes práticos do trabalho, ao mesmo tempo em que se criam as condições para a perda da terra. Com isso subordina os camponeses ao modo capitalista de produção, seja pela imposição de suas diretrizes produtivas, seja pela sua transformação em trabalhador assalariado. Entretanto, Movimentos Sociais Populares que lutam pela terra de trabalho não estão inertes; eles conquistam, em 1998, a educação do campo, articulando o trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca à busca de conhecimentos necessários para qualificar a sua produção, na escola, desde o ensino fundamental ao superior (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). E mesmo assim, os representantes do capital, presentes nas instituições e no governo, encontram formas e novos programas para se contraporem ao avanço do processo de organização dos camponeses, na luta por reforma agrária e educação do campo. Mas estender a análise tomando este caminho já seria outro artigo.

Com este, penso ter contribuído para aproximar e aprofundar conhecimentos em trabalho-educação, incluindo os estudos que já se vêm efetuando na educação do campo, na qual é indissociável a relação entre o trabalho produtivo e os ensinamentos efetuados pela

RIBEIRO, Marlene.

escola. Esta relação entre o trabalho e a educação pode ser observada nas Escolas Família Agrícola (EFA), nas Casas Familiares Rurais (CFR), bem como nos cursos oferecidos pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), e nas licenciaturas em Educação do Campo oferecidas por diversas universidades públicas brasileiras, entre outras tantas experiências semelhantes no Brasil. Quem sabe possa ser este um dos caminhos para fortalecer a unidade dos Movimentos Sociais Populares na diversidade de suas formas de organização e expressão, relacionadas aos processos de trabalho urbano e rural.

---

## RURAL EDUCATION: THE EXPROPRIATION OF PRACTICAL KNOWLEDGE TO THE EXPROPRIATION OF PEASANT LAND

### Abstract

The article discusses the relationship between work in agriculture, fishing, cattle raising or in the collection, and education offered to rural peasant populations, which breaks with this relationship and thus strengthens the separation between town and country, essential to sustaining the capitalist mode of production. Considering a common curriculum, the state subject the rural education, to the same guidelines that regulate urban education, functioning as an instrument of control for rural populations and land use, essential means of production. In this process, rural education promotes practical knowledge expropriation of peasant labor, opening up a path to the expropriation of land.

**Keywords:** Work- Education; Rural Education; History of Rural Education

---

## EDUCACIÓN RURAL: DE LA EXPROPIACIÓN DE LOS SABERES PRÁCTICOS DE LOS CAMPESINOS A LA EXPROPIACIÓN DE TIERRAS

### Resumen

El artículo aborda la relación entre el trabajo en la agricultura, la pesca, la ganadería o la colección, y la educación rural ofrecida a las poblaciones campesinas, que rompe con esta relación y por lo tanto fortalece la separación entre la ciudad y el campo, indispensable para apoyar el modo de producción capitalista. A través del plan de estudios común el Estado hace

subordinar la educación rural a las mismas directrices que regulan la educación urbana, que funciona como un instrumento de control de las poblaciones rurales y la ocupación de la tierra, los medios esenciales de la producción. En este proceso, la educación rural promueve la expropiación de los saberes prácticos del trabajo de los campesinos, abriendo un camino a la expropiación de tierras.

**Palabras clave:** Trabajo-Educación; Educación Rural; Historia de la Educación Rural

---

### REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Política educacional e educação das populações rurais. MADEIRA, F. R.; MELLO, G. N (Orgs.). *Educação na América Latina*. Os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da Arte acerca das escolas multisseriadas. In: *Revista HISTEDBR On-Line*. Instituição da revista. Campinas: UNICAMP, Número especial, maio, 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf). Acesso em: 12 dez. 2014.

CALAZANS, M.J.CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. .

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e Escola no Campo*. Campinas/SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, março de 1979. Documento datilografado com 166 p. e 26 p. anexos.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de Rosa Camargo Artigas e Reginaldo Forti. São Paulo: Global, 1986.

FARIA, Luíza Leal de. Owen, Robert. *Uma nova concepção de sociedade*. Braga: Textos Filosóficos, 1976.

FONSECA, Maria Teresa Louzada. Extensão rural no Brasil, um projeto para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FRITZEN, Sérgio José. O trabalho infantil no ramo agrícola brasileiro: uma meia verdade. In: *Revista da FETAG/RS*. O trabalho infantil no ramo agrícola brasileiro: uma apreciação do

RIBEIRO, Marlene.

estudo da OIT. Porto Alegre: FETAG/RS; IFSIM; SENAR, jan., 2005. Série Documentos nº 1.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

GRZYBOWSKI, Cândido. Ciclo de seminários sobre o meio rural e educação. *Meio Rural e Educação*. Notas de Seminários I. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPED/CNPq, 1981.

KOLLING, E.; NERY; MOLINA, M.a. *Por uma educação básica do campo*. Brasília/DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LOPES, Dilmar Luiz. “Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: a arte do falar e saber fazer. O Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS”. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2013. Tese de doutorado. Número de folhas?

MARINHO, Ermandes. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília/DF: Universa, 2008.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Ponto de Vista. *Em Aberto*. Brasília: INEP, nº 9, p. 07 – 17, 1982<sup>1</sup>.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro 1. V. I e II. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 8ª ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F.. *A ideologia alemã. Teses sobre Feuerbach*. Supervisão de texto: Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *O trabalho infantil no ramo agrícola brasileiro*. Ana Lúcia Kassouf (coordenadora), Brasília, OIT, 2004, 92 p.

PAIVA, Vanilda. A Campanha Nacional de Educação Rural. O MEB como Movimento de cultura popular. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1973.

PINTO, João Bosco. A Educação de Adultos e o desenvolvimento rural. WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Percepções da população rural sobre a escola. *Meio Rural e Educação*. Notas de Seminários I. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPED/CNPq, 1981b.

RIBEIRO, Marlene. *Movimentos Sociais, Trabalho, Educação*. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHNEIDER, Sérgio. *O Trabalho Infantil no Ramo Agrícola Brasileiro: uma apreciação do estudo da OIT*. Porto Alegre: Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel, Fetag-RS, Série Documentos nº 01, janeiro de 2005.

ZIBORDI, Marcos. O ensino voltado para o agronegócio. In: *Revista Sem Terra*. Nº 32. São Paulo: MST Ed. Efeito Graph, set./out., p. 48 - 50, 2005.

**Data de recebimento: 06/10/2014**

**Data de aceite: 06/11/2014**