A EDUCAÇÃO E OS DESNÍVEIS SOCIAIS ENTRE AS POPULAÇÕES URBANAS E RURAIS

Amilka Dayane Dias Melo - UFRN[1]
Débora Amélia Nunes de Lira - UFRN[2]
Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo/Orientador - DEPED/UFRN

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

> Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 2002)

A Declaração Universal dos Direitos do Homem insere a educação como um dos direitos universais do homem. Essa posição apresenta consonância e vem sendo fortalecida ao longo das últimas décadas por alguns mecanismos legais no Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9.394/96.

Apesar do acesso à educação constituir um direito subjetivo assegurado para toda sociedade, se vive, ainda, o paradoxo de termos em nosso país uma expressiva quantidade de crianças, jovens e adultos analfabetos. É válido considerar que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, no decorrer dos últimos anos, esses números vêm se tornando menores, porém, ainda é bastante preocupante, principalmente se avaliarmos os dados fazendo uma análise comparativa entre a realidade das populações urbanas e rurais, o que podemos observar na tabela a seguir:

[1] Graduada em Pedagogia pela UFRN e professora da rede municipal de ensino de Parnamirim/RN.
[2] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação/UFRN.

Tabela 01 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 1991/2000/2004

Regiões geográficas	Taxa de analfabetismo (%)								
	Total			Rural			Urbana		
	1991	2000	2004	1991	2000	2004	1991	2000	2004
Brasil	**19,7**	**13,6**	**11,4**	**40,1**	**29,8**	**25,8**	**13,8**	**10,3**	**8,7**
Norte	24,3	15,3	12,7	38,2	29,9	9,7	15,5	11,2	22,2
Nordeste	37,1	26,2	22,4	56,4	42,7	16,8	25,8	19,5	37,7
Sudeste	11,9	8,1	6,6	28,8	19,3	5,8	9,8	7,0	16,7
Sul	11,9	7,7	6,3	18,2	12,5	5,4	9,7	6,5	10,4
Centro – Oeste	16,6	10,8	9,2	30,0	19,9	8,0	13,6	9,4	16,9

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991, 2000 e PNAD 2004.

A análise dos dados apresentados comprova que há uma enorme discrepância no que tange a conquista da educação como direito de todos. Enquanto na população rural, o índice de analfabetismo entre os adultos (acima de 15 anos) é de 25,8%, na população urbana, é de 8,7%.

Assim sendo, é possível identificar o analfabetismo como um dos determinantes da exclusão social, por representar o ponto de partida de um processo que se inicia com o não acesso a educação formal, impossibilitando, por conseguinte, a aquisição da linguagem escrita que representa um valioso instrumento de expressão e interação sócio-comunicativa. Portanto, são os analfabetos, em sua essência, excluídos da interpretação e produção de conhecimentos produzidos pela nossa sociedade escolarizada.

Nesse sentido, é importante percebermos a relação que existe entre as taxas de analfabetismo e o nível de desenvolvimento das regiões, ou seja, quanto menos desenvolvidas forem as regiões, maiores serão os índices de analfabetos. E isso pode ser constatado na região Nordeste em que a taxa de analfabetismo chega a ser três vezes superior a da Região Sul, conforme podemos analisar na tabela um.

Esse mesmo paralelo acontece entre a Zona Urbana e Rural, já que historicamente, é no espaço urbano que se concentram, em maior quantidade, as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento, tanto econômico como social. Em contrapartida, a Zona Rural, ao longo do tempo, tem sido vítima de um modelo excludente, permeado pela exploração da classe trabalhadora e negação dos direitos sociais a que faz jus. Esse quadro pode ser expresso através dos vários indicadores sociais que constroem as pesquisas realizadas por instituições reconhecidas como o IBGE.

Porém, utilizaremos como foco da pesquisa os dados obtidos a partir dos indicadores do Estado do Rio Grande do Norte, na perspectiva de evidenciar a disparidade social entre as Zonas Urbanas e Rurais, bem como, procurando visualizar e compreender o modo como essa realidade ocorre em outros Estados nordestinos marcados por questões sociopolíticos e históricos que constroem uma dada realidade que irá ser discutida logo adiante.

De acordo com Caldart (2004), as dificuldades da educação brasileira não se restringem, apenas no campo, entretanto, é nesse espaço que a situação é mais precária, pois, além de haver desconsideração da realidade escolar própria do campo, a mesma vem sendo tratada através de políticas compensatórias, sem existir um compromisso efetivo que garanta a qualidade da educação e acesso a ela por toda a população.

Para evidenciar essa disparidade, utilizamos como ponto de partida a análise dos recursos financeiros dos habitantes potiguares, segundo a localização de seus domicílios. Na tabela dois, constatamos que os habitantes da Zona Urbana possuem quase o dobro do rendimento médio dos moradores do meio rural. Esses dados, possivelmente, expressam uma divergência quanto às oportunidades locais, que conseqüentemente, geram desenvolvimento social.

Tabela 2 - Valor do rendimento mensal médio (R$) das pessoas de 10 anos ou mais idade, por situação do domicílio - Rio Grande do Norte - 2006

Rendimento Mensal Médio (R$)	Situação do domicílio (1000 pessoas)		
	Total	Urbano	Rural
	398,00	458,00	237,00

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

É indiscutível que a renda salarial influencia no acesso as oportunidades de crescimento dos sujeitos, visto que ela possibilita a aquisição de bens materiais que promovem o conhecimento. Mas, é importante ressaltar que é na inserção em instituições escolares de qualidade que se sobressai como fator relevante no desenvolvimento de cada indivíduo.

Assim sendo, ao cruzarmos os índices de analfabetismo com a renda média da população da zona rural fica notória a compreensão de que os moradores da Zona Rural, do Rio Grande do Norte, enfrentam condições adversas à sua escolarização, fortalecendo, assim, uma exclusão social, que é histórica e isso é apresentado nas falas,

vivências e memórias daqueles que sempre estão no campo, como podemos notar em depoimentos como o que reproduzimos, a seguir:

> A primeira coisa que meu pai me deu foi cabo da enxada, cabo de foice, cabo de machado. [...] Meu pai não queria que eu fosse [à escola]. [...] Dizia que tinha futuro era o cabo da enxada. Foi o que eu aprendi. (AZEVEDO, 2006, p.78)

No depoimento acima – como tantos outros colhidos por Azevedo (2006), no assentamento Modelo II, em João Câmara/RN – se percebe a presença, entre a população camponesa, de uma cultura de descrença na necessidade e na importância de se freqüentar a escola, visto que o conhecimento adquirido nessa instituição não se mostra útil no contexto em que vivem.

Essa concepção é fruto de uma cultura que dá subsídio à idéia de que a educação do campo encontra-se associada aos princípios de desenvolvimento da vida na cidade, e os moradores do meio rural, na maioria das vezes, desconhecem esse grau de desenvolvimento.

Quando analisamos a história dessas pessoas e inserimos outros dados, constatamos que se trata de um "povo" esquecido pelo poder público, no que se refere ao direito à educação, o que pode ser constatado na média de anos de estudos desses indivíduos, como observados na tabela abaixo:

Tabela 3 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais idade por situação do domicílio - Rio Grande do Norte – 2008

Anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais idade por situação do domicílio		
Total	Urbano	Rural
6,4	7,1	4,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Novamente, na tabela três, há uma discrepância negativa da Zona Rural para a Urbana referente a média de anos de estudos. Atribuímos que essa desigualdade é fruto de um conjunto de fatores, entre eles, da quantidade insuficiente de estabelecimentos escolares para a demanda existente no meio rural, cujo efeito foi a exclusão de populações inteiras do campo ao direito à educação, como fica registrado em narrativas como a que reproduzimos abaixo:

> Tinha não. Logo o seguinte: quando [pai] saiu de lá [...], de onde nós morava, viemo pa Ceará Mirim. A bagagem da gente, era de papai, era

> tão grande que vinha num jumento... toda a bagagem da gente vei num jumento... A gente de pé e papai amontado... a gente, criança, de pé, e papai amontado... aqui e acolá tomando uma cana, vez e outa, uma lapada de cana e chicote. Ai fiquemo num lugar por nome o Jorge, terra do doutor Varela...eu só sei que quando eu sai do Jorge sai com 16 ano...e lá num tinha nada de escola lá a não ser em Ceará Mirim mermo... Mais também num via ninguém... Ai também num ia, né?Ai sai de lá e fui prum lugar por nome Ramada...dentro de Ielmo Marinho. E lá também num tinha escola. Tinha na rua. E fui trabaiando, trabaiando, trabaiei doze ano. Ai pra lá eu decidi me casar e... até hoje... (AZEVEDO, 2006, p. 77).

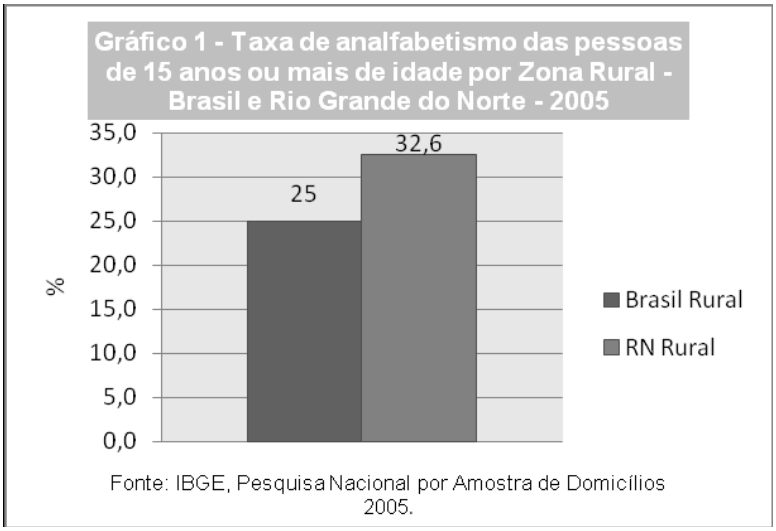
A ausência ou precariedade de instituições escolares no meio rural potiguar, como fenômeno histórico que atravessa décadas, é causa e se reflete, diretamente em altas taxas de analfabetismo, registradas pelos órgãos oficiais de estatística, e resumidas na tabela abaixo.

Tabela 4 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por situação do domicílio – Rio Grande do Norte - 2005

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais idade por situação do domicílio (%)		
Total	Urbano	Rural
21,5	17,4	32,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Um aspecto relacionado com esses números, que merece atenção, é o índice de 32% de analfabetismo da Zona Rural no Rio Grande do Norte, acima da média nacional, referente à Zona Rural, que é de 25%. Assim, o Rio Grande do Norte apresenta 7,6% pontos percentuais a mais, quando comparado à taxa média nacional, de acordo com o gráfico abaixo.



Diante dos fatos, a história de vida dos muitos habitantes do meio rural potiguar, não apenas confirma os índices expostos, mas, sobretudo, evidencia a realidade social em que estão inseridos milhares de brasileiros, como os que foram entrevistados por Azevedo (2006), cujas narrativas retratam as dificuldades de poderem freqüentar a escola.

> Eu nunca estudei... no meu tempo...eu era menino com sete ano, ficava com um caqui de enxada, no mato, limpando pedacim de maniva, pedacim de roça... a mãe mais as tias mandava: "meu fi, traga ali dois balde de roça!". Lá ia a gente arrancar, ela às vez ia mais a gente. Chegava em casa ia rapar, relar, num ralim... e suspender pa fazer beiju...pa comer, de manhã. (AZEVEDO, 2006, p.74)

Os aspectos socioculturais revestem os sujeitos do campo com uma concepção de que eles não necessitam estudar para "trabalhar na roça", essa problemática, por outro lado, evidencia, não apenas, a deficiência das escolas do campo, mas também, revela outra mazela social que é o trabalho infantil, muito comum no meio rural. Todos esses fatores corroboram para a impossibilidade dos sujeitos do campo ingressarem e permanecerem na escola, que, na maioria das vezes, é vista como desnecessária para viver na Zona Rural.

Por trás dessa falta de reconhecimento da necessidade da educação formal, encontra-se a carência de escolas adequadas aos padrões da população que dela vai fazer uso. Pois, como esperar que essas pessoas valorizem a educação se elas mal têm acesso a esses estabelecimentos?

Podemos visualizar essa deficiência de instituições de ensino, no meio rural, por meio da tabela cinco. É notório que o número de estabelecimentos do Ensino Fundamental na Zona Rural é superior ao da Zona Urbana. Acreditamos que isso acontece porque, no meio rural há maior densidade demográfica, exigindo, então, que as escolas se localizem próximas a pequenos núcleos populacionais, que, por sua vez, estão distantes um dos outros, atendendo, precariamente a poucos alunos. Essa análise faz sentido, quando a confrontamos com o número de matrículas, que, no caso, da zona rural é mais baixa.

Tabela 5 - Número de Estabelecimentos de Ensino e de Matrículas, por localização segundo o nível de ensino - Rio Grande do Norte - 2006										
Nível de Ensino	Estabelecimento					Matrículas				
	Total	Urbana	%	Rural	%	Total	Urbana	%	Rural	%
Total	6.398	3.235	50,6	3.163	49,4	945.533	787.071	83,2	158.462	16,8
Educação Infantil	1.071	598	55,8	473	44,2	44.657	35.786	80,1	8.871	19,9
Ensino Fundamental	3.408	1.502	44,1	1.906	55,9	588.241	468.340	79,6	119.901	20,4
Ensino Médio	419	401	95,7	18	4,3	167.971	164.931	98,2	3.040	1,8
Educação Especial	24	24	100,0	0	0,0	2.810	2.810	100,0	0	0,0
Educação de Jovens e Adultos	1.476	710	48,1	766	51,9	141.854	115.204	81,2	26.650	18,8
Fonte: MEC/INEP - Recurso EDUDATABRASIL										

A permanência de altas taxas de analfabetismo entre os sujeitos jovens e adultos do campo é o resultado mais expressivo da negação de políticas públicas voltadas à garantia de acesso e continuidade dessas populações nos espaços escolares. Mas, a distorção idade-série também é reveladora da trajetória de dificuldades que envolvem o cotidiano dessa população, quando pretendente a trilhar a escolaridade básica.

As taxas de distorção idade/série na tabela seis são um indicador de que as raras oportunidades que são oferecidas ao público da Zona Rural não estão apresentando qualidade satisfatória, levando em consideração o rendimento escolar.

Tabela 6 - Taxa de distorção Idade-série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por localização do domicílio - Rio Grande do Norte - 1999-2006						
Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
1999	53,8	52,0	60,0	68,4	68,4	65,3
2000	51,0	49,6	56,0	68,8	68,8	76,6
2001	47,4	45,9	52,4	68,8	68,8	68,8
2002	43,5	42,0	48,5	64,8	64,6	73,2
2003	40,7	39,5	44,9	63,0	62,9	74,5
2004	39,0	38,0	42,4	63,0	62,9	70,9
2005	38,0	36,9	42,0	61,0	61,0	65,6
2006	35,2	33,8	40,9	59,2	59,2	64,5
Fonte: MEC/INEP - Recurso EDUDATABRASIL						

Quanto aos índices referentes à distorção idade/série (tabela seis), de acordo com Bof (2006, p. 21), "a situação da educação básica na zona rural pode ser analisada, a partir da taxa de distorção idade-série, que indica o rumo do nível de desempenho

escolar e da capacidade do sistema educacional manter a freqüência do aluno em sala de aula".

Partindo da perspectiva de Bof (2006), a análise da elevada taxa de distorção idade/série das escolas rurais nos proporciona a reflexão sobre o contexto em que essas instituições estão inseridas, o que pode indicar a ineficiência de seus serviços.

Esse processo de reflexão envolve, não somente o diagnóstico, a partir de dados quantitativos, mas o que está por trás dessas questões. Assim sendo, torna-se importante pensar em qual processo sócio-econômico e histórico esse contexto se insere. Pois,

> [...] é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais especificas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... (CALDART, 2004, p. 27)

ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS E HISTÓRICOS

> Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele, mas, quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocente diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo. (Depoimento gravado em vídeo para o MST, 1996 apud CALDART, 2004, p. 269)

Apesar de ser o Brasil um país de origem agrária, a educação para o meio rural vem sendo tratada sem a devida atenção, relegada aos planos inferiores e, considerada, menos importante do que a educação oferecida nos centros urbanos, conforme expressa os dados e índices já discutidos aqui, que comprovam a deficiência de políticas públicas adequadas e direcionadas às populações rurais,

Podemos dizer que o amparo jurídico, que respaldava o direito à Educação a todos os brasileiros, só veio após a Constituição de 1988, quando essa foi proclamada como direito público subjetivo, bem como descreve Baptista (2003):

> As constituições brasileiras, desde a primeira, de 1824 até a de 1988, nunca se referiram à educação rural, como uma forma específica de trabalhar na sala de aula, valorizando diferenças étnicas e culturais, trabalho agrícola e a vida de população do campo. Só a Constituição

> de 1988, no seu artigo 212, proclama a educação como "direito de todos e dever do Estado", transformando-a, assim, em direito público subjetivo, independentemente de se residir na área urbana ou rural. (p.28)

No entanto, quase nada foi, de fato, efetuado pelo Estado para a inclusão social dos moradores da zona rural. O que observamos é que a população do campo tem sido ignorada, quando se trata de educação e a conquista de outros direitos. As poucas escolas presentes no meio rural são precárias e insuficientes para as reais necessidades dos estudantes.

A construção desse cenário é fruto de um processo histórico, que teve início na colonização brasileira, a qual era baseada em um modelo fundiário que preconizava o acúmulo de terras nas mãos de poucos, além da exploração dos trabalhadores que vivem do campo. A expropriação vivenciada pela população do campo contribuiu, sobretudo, para negar os seus direitos sociais e, conseqüentemente, proporcionou uma enorme dívida social.

De acordo com Leite (1999, p. 14)

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

A educação nas zonas rurais tem se caracterizado, ao longo do tempo, como um espaço de precariedade e de descasos, em virtude da ausência de políticas públicas voltadas à população residente nesse meio. Essa vulnerabilidade histórica em que os povos do campo vêem sendo submetidos da margem a um processo de exclusão social, não somente pela ineficiência do acesso a educação, mas também, pela ausência de assistência adequada à saúde, a condições de trabalho, produção de renda, linhas de crédito, assessoria jurídica entre outros tipos; negação de direitos, que precisa ser combatida de forma sistêmica pela sociedade que deve exigir das instituições responsáveis a garantia desses direitos ao homem do campo.

Ainda se faz necessário destacar que o modelo do desenvolvimento rural que vem sendo implantado no campo pauta-se na concepção urbana de desenvolvimento, a qual entende o campo somente como um espaço de produção agrícola, quando, pelo contrário, ele deve ser compreendido enquanto um território em que vive os sujeitos do

campo, como sinal de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais (FERNANDES, 2006). Logo,

> O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. (FERNANDES 2006, p. 29)

A lógica, que pensa o campo, apenas como espaço de produção econômica, concebe a educação com base em referenciais urbano-industriais, que além de priorizar somente os aspectos instrumentais e técnicos necessários a manipulação do trabalho agrícola, despreza a reflexão dos sujeitos em torno do espaço em que vivem.

Nesse sentido, a escola no meio rural está atrelada à necessidade de mão-de-obra capacitada, visando suprir a demanda do setor agroindustrial brasileiro. Porém, é importante lembrar que, as políticas educacionais se "arquitetam" por meio das deliberações do modo de produção capitalista, implantado, inclusive, no modelo de educação inserido na ótica urbana, já que essa é considerada mais desenvolvida.

Nos moldes do capital, a educação não proporciona aos sujeitos do campo possibilidades de mudança, mas, consentimento e submissão ao contexto de exclusão atendendo as necessidades culturais urbano-industrial. Assim sendo,

> [...] toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muita poucas vezes para os sujeitos do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domestificadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p.28).

Esse modelo de Educação Rural, diferentemente da Educação do Campo, entra em contradição com as reais necessidades da população do campo, produzindo e reforçando a compreensão de que a cidade é o único lugar para se estudar e se progredir. Calcado nesses pressupostos, os defensores da Educação do Campo se contrapõem à

concepção de Educação Rural, visto que essa uniformiza o ensino inserido nas escolas do campo com os valores de desenvolvimento da cidade, além de contribuir à descaracterização cultural dos povos do campo e enquadrar essa população em uma categoria de inferioridade em relação à cidade, reproduzindo o conceito de impossibilidade de desenvolvimento e vida no campo.

Assim, produziu-se uma histórica exploração dos trabalhadores e o fortalecimento de uma classe dominante em nosso país que, ao mesmo tempo, apropriou-se dos bens e das riquezas e, também do acesso à educação, pondo-a a serviço dessa estrutura de dominação, atendendo aos interesses e necessidades de um projeto social centrado no espaço urbano e no crescimento econômico, exclusivamente, industrial.

No entanto, não obstante a esse processo de dominação, a história brasileira registra sucessivas demonstrações de forças sociais que se colocam na contramão desse projeto de massificação, na tentativa de reagir a esse contexto histórico de exclusão, reivindicando a construção de uma proposta educativa adequada e que resgatasse a identidade do homem do campo.

Assim sendo, a partir da metade do século XX, vemos emergir a resistência e a luta dos povos do campo, organizados, a partir dos movimentos sociais como as Ligas Camponesas e, posteriormente, ao fim do período da ditadura militar, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Em decorrência de suas articulações, os trabalhadores do campo têm conquistado cada vez mais a garantia dos seus direitos, a partir da reivindicação de uma política educacional específica para os assentados e acampados. É nesse sentido, que vem sendo difundindo o conceito de Educação do Campo, que, para Fernandes (2006), o mesmo compreende a universalidade que abrange as necessidades e dimensões da vida humana, percebendo o campo como um espaço ativo e parte integrante do mundo.

Nessa perspectiva, o campo distingue-se da lógica do agronegócio que entende somente uma parte da totalidade desse espaço, compreendida no latifúndio, esse sendo instrumento de exclusão e expropriação dos trabalhadores que vivem e dependem do campo.

Fernandes (2006, p. 30) pontua, que é na base das concepções emancipatórias que se dá o surgimento da Educação do Campo, enquanto uma política educacional

> voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é o ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário.

A citação acima reforça o entendimento de que o foco do paradigma da Educação do Campo está sobre atores sociais envolvidos nela, sendo esses, os camponeses, assentados da Reforma Agrária, quilombolas, quebradeiras de coco, extrativistas, caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, indígenas e diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. De acordo com Caldart (2002, p. 27), "A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino."

Para tanto, é preciso valorizar e entender o histórico de luta dessas pessoas, contextualizando os acontecimentos, além de respeitar suas realidades locais, especificidades e necessidades. Assim, essa proposta educacional vem se tornando um organismo ideológico para os que acreditam no poder de transformação do campo.

Com base nesses pressupostos, a Educação do Campo torna-se importante para os camponeses[3], por propiciar aos trabalhadores do campo à oportunidade da descoberta de suas identidades e peculiaridades, e, conseqüentemente, a tomada de consciência e o reconhecimento da necessidade de sua formação, enquanto instrumento valioso para a aquisição de força em suas lutas.

Desse modo, a formação torna-se o caminho por meio do qual os trabalhadores se percebem diferentes, reconhecem, portanto, o quanto se faz necessária a existência de escolas que estejam voltadas aos interesses dos povos do campo, de modo a situá-los como sujeitos ativos na transformação de seu meio e (re)construção de sua história, pautada nos princípios da formação integral.

Freire (2002, p. 77) contribui com essas concepções, compreendendo que não somos

> [...] apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na

[3] Esses compreendidos enquanto grupo de trabalhadores do campo "cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que são subordinados a elas" (CALDART, 2004, p.17).

> realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela".

Os sujeitos do campo, conscientes dos seus direitos e na possibilidade de intervir em suas próprias realidades articulam-se em busca de ações concretas que promovam a inclusão social dos mesmos. E na trajetória dessa luta, algumas conquistas já vêm sendo promovidas e, entre elas, procuraremos mostrar as que julgamos mais importantes no âmbito da efetivação dos direitos dos povos do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A AFIRMAÇÃO DE UM DIREITO

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003)

No contexto das conquistas, construídas no percurso das lutas dos sujeitos do campo, que buscam a promoção e a garantia de seus direito, identificamos como fruto as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e instituída na Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, que se instituem em um documento referência para as políticas de educação do campo e para a concretização da garantia do acesso à educação para os povos do campo.

Assim, é importante destacar um fator extremamente relevante que permeia as Diretrizes, o fortalecimento da concepção de Educação do Campo, voltada para expressar os interesses e necessidades dos sujeitos que são do campo, visando, portanto, a não reprodução dos valores do desenvolvimento urbano que contribuem na existência de uma relação desigual entre campo e cidade.

De acordo com Fernandes (2004, p. 91), a conquista das Diretrizes também

> "[...] representa um importante avanço na construção do Brasil Rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam [...]".

Dessa maneira, as diretrizes representam um importante marco na história da educação do campo, na medida em que se constitui como resultado de uma conquista dos movimentos sociais do campo e não como algo instaurado ou institucionalizado

espontaneamente. Mas, ao contrário, é fruto das lutas, inclusive, respaldada no conjunto de definições, que já se manifestam na LDB (Lei 9.394, de 1996), que em seu artigo 28 considera, antes mesmo das Diretrizes, as especificidades educacionais do contexto rural.

> Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2001, p.18)

Embora tenha sido um avanço, pouco dessa legislação, de fato, foi posta em prática. Não obstante, concomitantemente a esse momento do nascimento da LDB, a luta dos movimentos sociais se tornava cada vez mais forte e articulada, tanto que em 1998 foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a partir das reivindicações dos movimentos e sua incorporação pelo então Ministério Extraordinário da Reforma Agrária, atualmente, denominado Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Segundo as definições oficiais do MDA, o PRONERA

> É uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida [...] e [...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais [...]". (BRASIL/MDA, 2004, p. 09, p. 15).

A análise dessa conjuntura revela que essas definições estão em consonância com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, já que a mesma entende que

> Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se oriente pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. (BRASIL, 2003, p. 31)

Logo, podemos inferir que o PRONERA representa uma resposta às reivindicações dos sujeitos do campo assentados, que por muito tempo, tiveram negado o seu direito à educação. Nesse sentido, muito embora, enquanto Programa (portanto, uma ação do Estado que não se configura como permanente) ele não ofereça garantias do direito efetivo à educação para aos assentados da reforma agrária, é inegável que, nos últimos anos, ocorram muitas conquistas e se tornem cada vez mais visíveis.

O PRONERA, desde a sua criação, gerencia projetos de escolarização formal para assentados da reforma agrária por meio de convênios com universidades públicas, escolas técnicas, movimentos sociais, sindicais e secretarias de educação, em todos os estados da federação. Esses projetos estão articulados a uma agenda nacional de reforma agrária e os sujeitos que dela fazem parte passaram a compreender e a problematizarem o universo no qual estão inseridos através das questões norteadoras da Educação do Campo.

É valido ressaltar que o conceito de Educação do Campo se encontra em construção, portanto, ele ainda suscita muitos debates promovendo questionamentos sobre o que de fato enseja essa perspectiva de educação. Entretanto, apesar desse conceito ainda está em processo de definição, algumas questões não podem ser esquecidas quando se trata de Educação do Campo.

A primeira delas é o "campo", ou seja, as contradições sociais e lutas de sujeitos sociais concretos. A segunda delas é que não podemos tratar a Educação do Campo apenas como uma pedagogia que se limita a uma proposta pedagógica para as escolas do campo. Nesse sentido, há uma descaracterização da luta e do "sangue" desses sujeitos que estão imbricados em um contexto histórico de exclusão. Além de não ter,

> [...] sentido, dentro da concepção social emancipadora que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo. Politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso... A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas [...] (CALDART, 2008a, p.73 apud CESTILLE, 2009, p. 48)

Com essa premissa, devemos compreender que o objetivo do movimento da Educação do Campo não é a centralidade em uma única cultura e pedagogia, não se trata de fragmentar as realidades sociais, mas, incluí-las e dentro "do todo", ou seja,

reconhecê-las enquanto parte de nossa sociedade e como componente do conhecimento universal, se constituindo, então, como um novo campo de produção da ciência.

Também podemos dizer, que as ações deliberadas pelo movimento da Educação do Campo induzem a uma reflexão pedagógica no momento em que se denuncia a quase inexistência de políticas públicas de educação no campo. Outro ponto importante e intrínseco nesse movimento é o surgimento de uma perspectiva de mudança em nossa sociedade, o que aponta as possibilidades fazermos diferente e sermos um Brasil mais justo. É por isso que,

> Uma educação que se alimente da utopia... De nada adianta, para nossos objetivos maiores de transformação social, lutar por escolas e construir uma nova pedagogia, se isso não for inscrito num projeto de futuro e não ajudar a construir, nas novas gerações, a utopia e a convicção na possibilidade de mudanças. (CALDART, 1997, p.45 apud CARVALHO, 2008, p.5)

Com a assimilação do citado compreendemos que a educação proporciona transformações sociais. Contudo, essa transformação não ocorrerá por influência de projeto educativo qualquer, é preciso valorizar os aspectos subjetivos,

> Da mesma forma é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação, e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país. Este olhar para a educação do campo como direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar que é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos* de direitos. (CALDART, 2004, p. 27)

Deste modo, o processo de construção da Educação do Campo, de acordo com Molina e Jesus (2004, p. 11), tem se apresentado enquanto um mecanismo de provocação de "transformações no campo brasileiro, porque o resgata não só como espaço da produção, mas, como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida". Entretanto, para que o projeto Político da Educação do Campo se concretize, de fato, é necessária a co-participação de outros segmentos da sociedade, além de novos pactos entre Estado, Escola e Sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com as discussões geradas neste trabalho é possível percebermos que a inexistência ou precariedade educacional para com as populações do campo intensifica

uma desigualdade social que é histórica. Nesse sentido, a existência de uma educação descontextualizada das reais necessidades dos sujeitos do campo, tem se mostrado como um dos fatores colaborativos da elevação dos índices de evasão escolar, bem como, dos baixos níveis de escolaridade dos estudantes que vivem na zona rural.

Em contrapartida, a essa dura realidade, os movimentos sociais do campo, especialmente, o MST, têm lutado na efetivação de uma proposta educacional que, inequivocamente se encontra respaldada no contexto sociocultural, político e histórico dos sujeitos imbricados na questão agrária de nosso país. Para tal, questiona os modelos importados baseados no desenvolvimento urbano e agroindustrial. Assim, mais que exigir o direito a uma educação, almeja que esta seja pensada e planejada com eles, com os povos que fazem o campo. Pois,

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p.34)

Nessa conjuntura, a educação para o MST não é mais apenas uma necessidade, mas uma exigência. A luta que é travada não é tão somente pela da posse da terra, e nem termina com sua conquista, porém, vai além dela. É preciso continuar lutando em busca de uma educação que adquira força para combater a desigualdade social e reafirme os objetivos de uma sociedade igualitária. É nessa perspectiva que Caldart (2000) considera que para o MST o acesso a educação escolar é tão importante quanto a conquista da terra, sendo, portanto, fator de inclusão social dos assentados da reforma agrária. Segundo a autora, o MST concebe a escola como um instrumento de formação humana integral, objetivando uma educação para a transformação e permanência do espaço aonde vivem.

Dessa forma, ao tomarmos o pressuposto acima como referência, se torna fácil associarmos à prosperidade dos projetos de reforma agrária a existência de uma fundamental qualidade na educação do campo. Porém, é importante ressaltar que essa conquista passa, diretamente por investimentos em políticas educacionais publicas consistentes, que objetivem a discussão, problematização e a construção de práticas que respeitem os valores sociais e as subjetividades desses que, historicamente convivem com a negação desse direito já legalmente assegurado.

Todavia, queremos ressaltar, a educação do campo não pode ser entendida como a criação de um modelo dissociado dos princípios e pilares, que regem a educação como um todo. O que fundamenta a educação do campo é o seu contexto e as subjetividades dos sujeitos que nele mora. Porém, limitá-la somente aos seus aspectos, é também uma forma de segregação social, visto que mascara o preconceito e impossibilita a leitura do mundo no seu sentido amplo, na qual os sujeitos exercitam a capacidade de vir a ser um cidadão do mundo.

Por fim, fica-nos a certeza de que pensar a educação do campo requer seriedade, pesquisa, formação, compromisso político e pedagógico, de modo que todas essas dimensões encontrem-se respaldados no respeito aos sujeitos, em suas vivências e subjetividades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Palestra sobre "educação básica e os movimentos sociais. In: **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília - DF, 1999.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. **Quando "trabaio" é "ensinação pra rude" e estudo é bom "pro caba" conseguir emprego melhor: falas, representações e vivências da educação escolar na reforma agrária**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: **das experiências à política pública**. NEAD/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. MDA/ Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Editora Abaré, 2003.

BOF, Alvana Maria (Org). SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **A educação no Brasil rural.** Brasília, INEP, 2006.

BRASIL. **LDB**: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei N° 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação, 2001.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA)/ INCRA. **Manual de operações do programa nacional de educação na reforma agrária**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2004.

_____. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2004.

CALDART, Roseli. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna., JESUS, Sonia M. Santos Azevedo. **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004.

CARVALHO, Natália Dayrell. A proposta de educação e a pedagogia do MST. In: **IX Semana de Geografia: Território: Pensar e atuar e IV Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2008. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/cursos/geografia/CDROM_IXSG/trabalhos.html>. Acessado em: 26/11/2009.

CESTILLE, Jovana Aparecida. A**s atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR.** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2004.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

LEITE, Sergio. **Escola rural*:* urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna., JESUS, Sonia M. Santos Azevedo (Orgs). **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004.

_____. O desafio para os Educadores e as Educadoras do Campo. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.