

ENSINAR E APRENDER EM TERRITÓRIOS RURAIS: HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

TEACHING AND LEARNING IN RURAL TERRITORY: HISTORY, CHALLENGES AND PROSPECTS

Astrogildo Fernandes Silva Júnior¹

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar um histórico da educação escolar no meio rural brasileiro e refletir sobre os desafios e possibilidades do processo de ensinar e aprender em territórios rurais. Recorreu-se a um estudo bibliográfico sobre a educação rural no Brasil, bem como às narrativas de professores de História que atuavam em escolas rurais. Concluiu-se que a educação escolar, para as pessoas que vivem e trabalham no campo, deve possibilitar a compreensão e a ampliação das oportunidades dos sujeitos para que sejam capazes de lutar pelas transformações necessárias na realidade social, econômica e cultural. E nesse sentido, as pesquisas acadêmicas em colaboração com as escolas rurais podem ser um caminho de mudanças do processo educativo, pois valorizam e evidenciam os problemas e as possibilidades.

Palavras-chave: ensinar e aprender. territórios rurais. educação rural.

Abstract

This paper aims to present a history of schooling in rural Brazil and reflect on the challenges and possibilities of the teaching and learning process in rural areas. We resorted to a bibliographic study on rural education in Brazil, as well as the narratives of history teachers who work in rural schools. It was concluded that education for people who live and work in the field, should enable the understanding and expansion of opportunities of individuals to enable them to fight for the necessary transformations in the social, economic and cultural reality. And in that sense, the academic research in collaboration with rural schools can be a way of changing the educational process, for value and highlight the problems and possibilities.

Keywords: teaching and learning. rural areas. rural education.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professor no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Introdução

Confissão do Latifúndio: Por onde passei, plantei a cerca farpada, plantei a queimada. Por onde passei, plantei a morte matada. Por onde passei, matei a tribo calada, a roça suada, a terra esperada. Por onde passei, tendo tudo em lei, eu plantei o nada. (CASALDÁLIGA, 2006).

O belo poema de Dom Pedro Casaldáliga, bispo de São Félix do Araguaia, nos instiga a refletir sobre o meio rural brasileiro e a educação que se efetiva nesse espaço. Acredito que a educação escolar comprometida com a transformação da realidade deve considerar o contexto atual, porém não pode desprezar aspectos relevantes da tradição. Concordo com Arendt (1972), quando afirma que a educação, no sentido amplo da palavra, está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. O ofício do professor é o de ser mediador entre o velho e o novo, desse modo, sua profissão exige um respeito extraordinário pelo passado e uma visão crítica da realidade presente.

O processo de ensinar e aprender deve considerar o território de atuação do professor. Entendo a noção de território como confluência de múltiplos espaços vinculados às relações sociais, políticas, materiais, simbólicas, vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, compreendo que o ensino em escolas rurais tem suas especificidades. O rural é um lugar de grande densidade histórica. Nesse texto tenho como objetivo apresentar um histórico da educação escolar no meio rural brasileiro e refletir sobre os desafios e possibilidades do processo de ensinar e aprender em territórios rurais.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, registro um olhar sobre a história da educação rural no Brasil. Na segunda parte, com o intuito de refletir sobre os desafios da educação no meio rural, apresento as narrativas de professores de História que atuavam em escolas rurais, localizadas no município de Araguari, MG, Brasil. Por fim, destaco o paradigma da Educação do Campo, como possibilidade de efetivar um aprendizado significativo para crianças e jovens que vivem no campo.

Olhares sobre a história da educação rural no Brasil

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola, no meio rural, foi historicamente tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do

campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Conforme Leite (1999),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, 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' (anônimo). (LEITE, 1999 p.14).

As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002). Evidenciamos, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais. De acordo com o GPTE instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003:

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (BRASIL, 2005, p.7).

A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular.

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. O GPTE (2005) reforça essa argumentação da seguinte maneira:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, 'o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida'. (BRASIL, 2005, p. 8).

Ao analisar a Lei n^o 5.692/1971, Leite (1999) afirma que a educação rural não foi focalizada ou enfatizada e, sim, destituída de sua identidade. Segundo o autor, desde 1960, a educação rural vem capitulando programas educacionais, via Ministério e Conselhos de Educação, sem, contudo, estabelecer uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões rurais.

Com o golpe militar, em 1964, a política educacional passou a sofrer um processo de mudanças. Os canais de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Nos anos 1970, na sociedade brasileira, as reações ao autoritarismo, implantado pelo golpe militar vigente, cresceram. Outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II –

organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

As medidas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade. Segundo Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Mesmo diante das mudanças propostas pela Lei, a problemática ligada à escola rural permaneceu. Leite (1999) aponta alguns problemas a serem considerados nos anos 1990:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999, p. 55-56).

Diante dessas problemáticas, Leite (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que, nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do País, como por exemplo, os movimentos sociais do campo. Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito. Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos.

Antes de aprofundarmos as reflexões sobre as propostas da Educação do Campo, nos detemos nas análises de práticas de professores de Histórias que atuavam em escolas rurais no município de Araguari, MG, Brasil.

Os desafios da educação no meio rural: o que dizem os professores de História

A universalização do direito à educação escolar no mundo e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil, nos últimos anos, provocaram a passagem de um sistema antigo de ensino de elite, para uma escola de massas, acentuando as desigualdades de desempenho

escolar segundo a origem social. Nesse sentido, o ensino de História passa a ter novos desafios. Para compreendê-los retomamos as transformações ocorridas na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Ao ensino de História cabe ensinar e transmitir aos homens a cultura, a memória e a experiência humana. Daí questionamos: o que da cultura, da memória e da experiência humana devemos ensinar e transmitir? O que é válido, significativo e importante de ser ensinado da História do Brasil e do mundo? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta caminhos, pois segundo o documento os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e de seus clientes. O Ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Por meio do Art. 26, tornou-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. A partir do dia 11/03/2008 foi sancionada a Lei que coloca a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, destacando a contribuição dos índios na formação social, econômica e política brasileira. A educação brasileira passou a ter uma base nacional comum e certa autonomia para cada estado trabalhar suas especificidades desde que as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sejam respeitadas. Os PCNs, lançados no Brasil em 1997, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), são um conjunto de orientações para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e participativos. Eles orientam sobre o que e como ensinar. Para sua implantação, foram levados em consideração estudos psicopedagógicos e experienciais de currículos nacionais e internacionais.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, também define o “conteúdo” dos saberes. O MEC justifica a nacionalização dos currículos com base na necessidade de possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos universais e, por meio dos temas transversais, o acesso às alteridades culturais, geográficas e políticas locais. Isto, por um lado, constitui um avanço democrático, uma vez que brasileiros em idade escolar de todos os lugares do país passaram a ter o direito a um referencial comum de conhecimentos. Por outro lado, pode

significar padronização, homogeneização e o descaso com o conhecimento das singularidades históricas, locais e da região.

De acordo com os PCNs, para o ensino fundamental de História, espera-se que os alunos, gradativamente, possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas. Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia uma preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno. Entretanto, é possível identificar algumas limitações presentes no texto curricular de forma mais visível nas sugestões temáticas e metodológicas.

Outro definidor do currículo vivido nas escolas brasileiras, tanto no meio urbano quanto no meio rural é o livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, iniciou-se com outra denominação em 1929, era o Instituto Nacional do Livro (INL). Ao longo desses quase 80 anos o programa foi se aperfeiçoando, é uma conquista da educação no Brasil, embora ainda existam espaços para críticas.

Conforme Bittencourt (2005), diversas pesquisas têm revelado que os livros didáticos são instrumentos a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País. Isto não é diferente na realidade das escolas no meio rural. Os livros didáticos, analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganharam possibilidades de usos diferenciados por parte de professores e alunos no meio urbano, pois, em relação às especificidades do meio rural, os livros didáticos não as discutem.

Com a institucionalização do processo de avaliação dos livros didáticos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir dos anos de 1990, foi possível perceber alguns caminhos e tendências dos materiais. Houve um aprofundamento e até mesmo aperfeiçoamento do processo de renovação, identificado desde os anos de 1980, articulado às mudanças curriculares com a implementação dos PCNs a partir de 1997. A análise dos livros

didáticos revela uma diversidade de modos de organização/seleção dos conteúdos e das metodologias.

Na realidade a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o livro didático direcionam o que deve ensinar e como ensinar. Mas, é importante lembrarmos que a História, como disciplina escolar, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades, necessidades, mudanças e/ou continuidades. É constituída de saberes fundamentais no processo de escolarização dos jovens. O ensino de História pautado no caráter humanista impede a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional da disciplina, pois considera a pluralidade de sujeitos, homens e mulheres de “carne e osso” que fizeram e fazem parte da História.

O primeiro desafio para quem ensina História parece ser a razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios dos jovens que questionam o porquê de se estudar História. O porquê do passado, se o que é importante é o presente. Ensinar História de forma interessante é buscar caminhos que contemplem a diversidade, o que não significa “baratear” o ensino de História. Este desafio é ainda maior nas diversas realidades das escolas no meio rural.

No espaço da sala de aula, é possível que o professor faça emergir o plural, a memória e a voz daqueles que, tradicionalmente, não têm direito à História, atrelando os fios do presente ao passado, iniciando, assim, um processo de desalienação (FONSECA, 2005). Os saberes, fazeres e dizeres que, por longo tempo, foram silenciados, desqualificados devem ocupar seu espaço. Esta é mais uma difícil e importante tarefa de um professor de História.

No caso específico de professores de História de escolas no meio rural, além da formação geral, estudo constante em relação aos conteúdos de História, é necessário conhecer aspectos próprios da realidade em que atuam. Quem ensina precisa sempre aprender e reaprender quem são os diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, assim, é necessário sempre refletir sobre a sala de aula, as práticas e os saberes. Segundo Charlot (2000), é importante lembrar que o conhecimento do mundo não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros.

A partir da dissertação de mestrado “Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil)” defendida em março de 2007, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, apresentaremos um perfil dos professores de História que atuam em escolas no meio rural

mineiro. Destacaremos o que dizem sobre as dificuldades, necessidades, gostos e vantagens de trabalhar em escolas no meio rural; sobre a formação inicial e continuada; seus saberes e suas práticas.

Esta dissertação teve como objeto de estudo a formação, os saberes e as práticas pedagógicas de professores de História na educação básica em escolas do meio rural no município de Araguari – MG, Brasil. Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) descrever e interpretar o cenário, os aspectos socioeconômicos e culturais dos distritos de Araguari – MG, em especial, as condições nas quais se efetiva a educação rural; 2) compreender o processo de construção da identidade docente dos professores de História, no contexto histórico da educação rural, no Brasil e no município de Araguari-MG; 3) analisar a constituição dos saberes e das práticas de ensino de História na educação básica nas escolas rurais no município de Araguari-MG.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem metodológica utilizada inspirou-se na modalidade da história oral temática. Foi entrevistado um grupo de sete professores de História da rede municipal e estadual de ensino, que atuavam desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio no meio rural, e duas gestoras da educação rural. As narrativas orais foram transcritas e textualizadas com o objetivo de produzir uma reflexão sobre as necessidades, dificuldades e possibilidades de trabalho pedagógico na área de História, nas escolas no meio rural, sobre o processo de construção da identidade docente, a identidade escolar no meio rural bem como as singularidades do aluno e da cultura escolar no meio rural. As fontes orais foram complementadas por diversas fontes escritas (leis, currículos, diretrizes institucionais, jornais e livros didático), icnográficas (fotografias) e dados estatísticos.

O estudo revelou que o espaço rural do município de Araguari – MG é marcado por permanências e discontinuidades, inseridas no contexto de transformações socioeconômicas e culturais, que caracterizaram o cenário rural brasileiro nas últimas décadas. Os alunos das escolas rurais investigadas são diversos: há diferenças de renda familiar, origem geográfica, gênero, idade, nível de informação e sociabilidade; religião e outras. Alguns são filhos de produtores familiares, agricultores ou de trabalhadores rurais, muitos deles migrantes de outras regiões, muitos trabalham em outras atividades que constituem o chamado “novo rural”. As salas de aulas são espaços multiculturais. Os professores colaboradores foram

unânicos em afirmar que a formação inicial não os preparou para a realidade rural, logo, demandam formação continuada para atender as especificidades do contexto escolar; que, apesar de ser previsto em Lei, esse direito não é assegurado na prática. Em suas narrativas, evidenciaram o compromisso com saberes e práticas de ensino de História que façam sentido para o aluno, que problematizem a realidade em que vivem. Quanto ao significado do ensino de História, há posições distintas: alguns professores se preocupam mais com a formação do aluno para enfrentar o mercado de trabalho, para se adequar à realidade rural, outros defendem uma formação mais crítica, a autonomia do aluno, a formação da cidadania plena.

Concluiu-se que a educação escolar, para as pessoas que vivem e trabalham no campo, deve possibilitar a compreensão e a ampliação das oportunidades dos sujeitos para que sejam capazes de lutar pelas transformações necessárias na realidade socioeconômica e cultural. E nesse sentido, as pesquisas acadêmicas em colaboração com as escolas rurais podem ser um caminho de mudanças do processo educativo, pois valorizam e evidenciam os problemas e as possibilidades. Continuamos o texto apresentando reflexões sobre as perspectivas de ensinar e aprender em territórios rurais, a partir do paradigma da Educação do Campo.

Perspectivas de ensinar e aprender: o paradigma da Educação do Campo

É recorrente no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo incorpore o respeito à diversidade cultural.

Frente a isso, diferentes movimentos sociais do campo, políticos e professores universitários se organizam para discutir e projetar propostas para educação do campo, dentre eles, dois dos quais daremos ênfases nas suas propostas nesse trabalho: o coletivo nacional “Por uma educação do campo” e o GPTE.

A educação é um direito social. Uma política de educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da

dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA 2004). Para dar continuidade à nossa análise apropriamos do movimento “Por uma educação do campo” a concepção sobre o que seria uma escola do campo:

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53).

No interior do debate acerca da identidade da educação escolar rural, Silva e Costa (2006) diferenciam o paradigma² da educação rural do paradigma da educação no campo. Segundo as autoras, o paradigma da educação rural apoia-se em uma visão tradicional do espaço rural no País e não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação rural torna-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, e seus territórios não existem porque não são entendidos como territórios de vida.

O paradigma da educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram as lutas e a organização dos diferentes tipos de movimentos sociais, dentre eles, os organizados no campo, cujas agendas de reivindicações preveem a extensão de direitos, como a educação. Essas mudanças no campo implicam a necessidade de um novo paradigma da educação do campo.

O GPTE (2005) defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo: 1) o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de

² Segundo as autoras Silva e Costa (2006), paradigma é entendido como o conjunto de referências, valores, conhecimentos que se consolidam na comunidade científica, são incorporados por diferentes instituições e se transformam em um projeto de desenvolvimento territorial. Ele tanto seleciona o que interessa quanto exclui o que não reconhece como verdadeiro para si.

emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p. 99).

A terra, o meio ambiente, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas, são elementos transversais na educação do campo (BRASIL, 2005). Assim, concordamos com os autores que defendem um projeto educativo que se realize na escola e que esse precisa ser do campo e no campo e não para o campo. Estudiosos, como Arroyo, Caldart, Molina (2004) e Brandão (2003), defendem que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto, deve ser coerente com o desenvolvimento do setor rural, levar em conta o “novo rural”, como também os aspectos rurais “tradicionais” que permaneceram. Faz-se necessário romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Mais do que fazer um “remendo”, é preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do campo.

É importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente. Arroyo, Caldart, Molina (2004) consideram a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Para os autores, é fundamental que a educação pense o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo. O currículo das escolas do

campo pode estruturar-se fundamentado em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania³ e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta no processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico.

É necessária segundo os autores, a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, e os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre esses sujeitos. O campo é heterogêneo, muito diverso. Assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todos. Consoante com Ortega e Fonseca (2004), devem articular as políticas nacionais às especificidades de cada região. Arroyo, Caldart e Molina (2004) referem que a escola deve ser vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. É preciso superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.

Pensar a educação do campo⁴ é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo. Neste sentido, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002. O documento é fruto da ação do GPTE, que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros. Ressalta-se que em fevereiro de 2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada,

³ Canivez (1991), em sua obra: “Educar o cidadão”, apresenta o problema da educação dos cidadãos, discutindo diversas concepções de Estado e de cidadania que se desenvolveram ao longo dos tempos, sem perder de vista os diferentes modos de organização social que as ensejaram. Nesta investigação entendemos que formar o cidadão não significa domesticá-lo, instruindo-o a cumprir deveres e a expor os seus direitos. Formar o aluno cidadão é formar o sujeito, capaz de fazer uma análise crítica da realidade que o cerca, dos lugares da experiência, não reduzindo a experiência aos lugares e tempos próximos como também a correlacionando aos outros espaços e tempos.

⁴ Educação do Campo possibilita o diálogo entre seus diferentes sujeitos. Segundo Caldart (2004), no campo, há diferentes sujeitos: são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. (CALDART, 2004, p. 153).

Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta com a Coordenação Geral da Educação do Campo.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p. 37).

O longo caminho da construção do processo identitário das escolas do campo foi marcado por avanços e retrocessos. Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, confirmamos a característica móvel da identidade, determinada pela negociação e pela identificação. As escolas do campo atendem à diversidade, às características dos alunos que vivem no meio rural, por isso, a importância de levar em conta as especificidades do povo do campo sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. "A educação básica e o movimento social do campo". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei nº 9394/96)*. Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (Lei nº 5692/71). <<http://www.pedagogiaemfoco.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro, Campinas, SP: Papyrus, 1991.

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

ORTEGA, A. C.; FONSECA, S. G. Política de Educação para o mundo rural brasileiro: entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos. *Ensino e Revista*, Uberlândia: Editora Edufu. v. 12, p. 89-95, 2004.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Saberes e Práticas de Ensino de História na Educação Escolar no Meio Rural: um estudo no município de Araguari, MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, p.62-69, maio/jun. 2006.