

Análise sobre os avanços e as dificuldades da Educação do Campo

Analysis on the advances and difficulties of Field Education

Análisis sobre los avances y dificultades de la Educación do Campo

Eliane Aparecida Piza Candido¹

Vitor Machado²

Resumo

O artigo analisa os avanços e as dificuldades da Educação do Campo no Brasil, mostrando que ainda são muitos os desafios para se conseguir uma educação de maior qualidade no campo. Trata-se de uma revisão bibliográfica, feita à luz do materialismo histórico dialético, considerando a importante contribuição de diversos autores sobre tal tema. Desenvolveu-se também uma pesquisa descritiva, na base de dados SciELO, de artigos elaborados entre 2013 e 2022, para mostrar se eles contribuíram para fortalecer a discussão da Educação do Campo no Brasil. Diferentemente da Educação Rural, cujo saber está voltado para a vida na cidade, a Educação do Campo, valoriza a cultura e a realidade camponesa. Apesar da sua institucionalização, a falta de investimento em infraestrutura e o fechamento de 84.842 Escolas no Campo, em 25 anos, mostram que ainda são muitas as dificuldades educacionais encontradas no meio no meio rural, as quais necessitam urgentemente ser superadas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola do Campo; Educação Rural

Abstract

The article analyzes the advances and difficulties of Field Education in Brazil, showing that there are still many challenges to achieve a higher quality education in the countryside. This is a bibliographic review, carried out in the light of dialectical historical materialism, considering the important contribution of several authors on this topic. A descriptive research was also developed, in the SciELO database, of articles written between 2013 and 2022, to show whether they contributed to strengthen the discussion of Field Education in Brazil. Unlike Rural Education, whose knowledge is focused on life in the city, Field Education values peasant culture and reality. Despite its institutionalization, the lack of investment in infrastructure and the closing of 84,842 Schools in the Field, in 25 years, show that there are still many educational difficulties found in the rural environment, which urgently need to be overcome.

Keywords: Field Education; Field School; Rural Education.

Resumen

El artículo analiza los avances y dificultades de la Educación Rural en Brasil, mostrando que aún hay muchos desafíos para lograr una educación de mayor calidad en el campo. Se trata de una revisión bibliográfica, realizada a la luz del materialismo histórico dialéctico, considerando el importante aporte de varios autores sobre este tema. También se desarrolló una investigación descriptiva, en la base de datos SciELO, de artículos escritos entre 2013 y 2022, para mostrar si contribuyeron a fortalecer la discusión sobre Educación Rural en Brasil. A diferencia de la Educación Rural, cuyos conocimientos se centran en la vida en la ciudad, la Educación Rural valora la cultura y la realidad campesina. A pesar

¹ UNESC, Araraquara-SP/Brasil. E-mail: eliane.piza@unesp.br. ORCID: [0000-0001-6502-3834](https://orcid.org/0000-0001-6502-3834).

² UNESC, Araraquara-SP/Brasil. E-mail: v.machado@unesp.br. ORCID: [0000-0003-3082-4310](https://orcid.org/0000-0003-3082-4310).

de su institucionalización, la falta de inversión en infraestructura y el cierre de 84.842 escuelas en el campo, en 25 años, muestran que aún existen muchas dificultades educativas en el medio rural, que es urgente superar.

Palabras clave: Educación do Campo; Escuela do Campo; Educación Rural

Introdução

Este artigo tem como tema central a educação em assentamento de reforma agrária. Como sabemos, o assentamento deve ser visto como um espaço em movimento, que sofre transformação constante, provocada pela ação dos assentados, que criam diversas estratégias de sobrevivência para se manter na terra.

Como não bastasse, a institucionalização de leis e a concretização de projetos e programas governamentais, só foram concebidos a esses trabalhadores rurais por meio da intensa luta, junto aos movimentos sociais, com destaque especial para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse processo contou também com o apoio de diversas entidades e organizações da sociedade civil, garantindo a implementação de políticas públicas e a instauração da Educação e da Escola do Campo no Brasil, cuja conquista está um pouco distante da qualidade desejada.

Sendo assim, o objetivo aqui proposto é realizar uma reflexão, à luz do materialismo histórico dialético, sobre os avanços e as dificuldades que marcam a Educação do Campo no Brasil. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, considerando a contribuição dada pelo estudo de diversos autores que se dedicaram a discutir esse tema. Além disso, realizamos também uma pesquisa descritiva, cujos dados foram coletados na base digital de periódicos da Cientific Eletronic Library Online (SciELO), acerca dos artigos publicados nos últimos 10 anos, portanto, de 2013 à 2022. Para essa pesquisa, utilizamos os descritores Educação do Campo e Educação Rural, com o intuito de verificar se as pesquisas científicas e acadêmicas contribuíram de forma significativa para a consolidação da Educação do Campo no Brasil. Ressalte-se que a escolha da base de dados levou em consideração o impacto social e acadêmico dos artigos lá publicados.

Historicamente, a luta do MST tem assumido há muito tempo grande protagonismo no processo de construção e fortalecimento da Educação do Campo em todo o território nacional.

Não é por acaso que o MST tem lutado incessantemente, por várias décadas, para a instauração e consolidação da Educação do Campo no Brasil. A partir dos anos de 1990, sob sua direção, são realizados alguns eventos, com o apoio de Universidades e organizações da sociedade civil, como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) e a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, nos quais discutiram a necessidade do governo federal em criar uma Escola do/no Campo e, conseqüentemente, desenvolver políticas públicas em educação, para atender aos interesses dos trabalhadores rurais, priorizando sua cultura, sua história seu trabalho e sua realidade. Nos anos 2000, o destaque foi a organização do Seminário

Nacional Por uma Educação do Campo e a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (II CENEC), que refletiram sobre as ações pedagógicas e o fortalecimento de políticas públicas de formação de professores da Escola do Campo.

Todo o debate em torno da Educação do Campo possibilitou que ela fosse se estruturando e se consolidando por meio do desenvolvimento de políticas públicas. Prova disso pode ser constatada pela criação de alguns programas de educação destinadas a formação da população camponesa, como são os casos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 1998), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (BRASIL, 2013). Neste caso, não podemos deixar de destacar também a instauração de uma série de leis que vão oficializar e regulamentar a Educação do Campo, como mostra, dentre elas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Porém, apesar dos grandes avanços alcançados e do crescente número de artigos publicados pela Universidade, conforme comprovado em nossa pesquisa, os quais ajudaram a consolidar a Educação do Campo no Brasil, diversos estudos demonstram também que as Escolas do Campo ainda apresentam muitas dificuldades, tanto de ordem estrutural quanto de organização do processo de ensino aprendizagem, o que precariza a qualidade do ensino. Além disso, dados recentes do Censo Escolar (2022) mostram que no país, nos últimos 25 anos, foram fechadas 84.842 escolas no meio rural, provocando sérios problemas de escolarização para crianças e jovens que residem em assentamentos de reforma agrária.

Assim, para além dos avanços conquistados, são muitas as dificuldades que a Educação do Campo ainda apresenta, sendo importante a conscientização de que a luta pela melhoria da sua qualidade é essencial para que o Estado reconheça as necessidades educacionais dos trabalhadores rurais assentados.

Educação no Brasil: contexto histórico de exclusão

A história das instituições escolares no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549, na então colônia portuguesa, mantendo o estilo educativo medieval europeu que correspondia às exigências da sociedade que era sustentada pela economia agrícola e voltada para a pequena elite agrária. Segundo Souza (2018, p.18), “[...] a educação nessa fase da colônia era descaradamente um elemento de distinção e de dominação de uma pequena classe sobre a grande massa de ignorantes”.

Em 1759, ainda no Período Colonial (1530-1822), após a expulsão dos jesuítas com a reforma pombalina, instaurou-se as aulas régias, de conteúdos independentes sem interligação alguma. Todavia, para Saviani (2008), na prática nada mudou, pois os conteúdos enciclopédicos a serem ensinados eram os mesmos, mantendo-se ainda viva a estratégia pedagógica autoritária, disciplinadora, com ênfase nas humanidades e desconsiderando as ciências empíricas. Isso evidenciou uma queda na qualidade do

ensino de acordo com Ribeiro (1993), que ficou estagnado até a vinda da família real para o Brasil, em 1812.

Com a chegada da família real, a preocupação voltou-se prioritariamente para a formação cultural e o ensino da elite agrária local, por meio do chamado Plano de Educação, o qual passava a regulamentar a instrução pública chamada, à época, de primeiro e segundo graus. No primeiro grau ensinava-se um conhecimento comum a todos e no segundo era ensinado um conhecimento específico para o auxílio da agricultura, artes e comércio, cujas atividades eram desenvolvidas somente por membros da poderosa elite agrária brasileira (SPEYER, 1993). Somente a partir da Independência do Brasil, em 1822, já no período do Brasil Imperial (1822-1889) é que se inicia a discussão sobre a implantação de uma educação pública para todos (RIBEIRO, 1993). Todavia, foi só a partir de 1827, com a promulgação do “Decreto das Escolas das Primeiras Letras”, que foi sancionada no Brasil a primeira lei de instrução pública nacional. Ela não só determinava o que a escola deveria ensinar como obrigava a criação de estabelecimentos de ensino por todo território nacional. Todavia, essa lei nunca saiu do papel, pois a elite não tinha interesse em instruir as classes menos favorecidas, tornando a educação um privilégio somente seu (SPEYER, 1993).

Durante o Período Regencial (1831-1840), especificamente, no ano de 1834, o governo regencial transferiu para as províncias a responsabilidade da instrução primária e secundária. Tal política de descentralização frustrou as tentativas de organização escolar, que devido à falta de recursos humanos e financeiros, impossibilitou as províncias de promover o ensino primário e secundário, o qual passou a ser assumido por instituições particulares, fato este que marcou ainda mais o elitismo educacional (RIBEIRO, 1993). Nesse contexto é que foi criado no Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1837, pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, o Colégio Dom Pedro II, mas só oficializado por Decreto Imperial, em 20 de dezembro do mesmo ano. Ele se constituiu na única instituição pública autorizada a conferir o certificado do ensino secundário oficial de sete anos, aos estudantes que desejassem cursar o ensino superior. Souza (2018) relata esta medida como o ponto máximo do elitismo e exclusão no Brasil, pois ela servia somente aos jovens das elites agrárias, que estudavam em escolas particulares e necessitavam de certificação para dar continuidade aos seus estudos. As medidas até aqui instituídas mostram um grande crescimento das escolas urbanas, sem que houvesse qualquer interesse governamental com a expansão da escola rural, quase inexistente nesse período. A preocupação dos governantes locais era proporcionar uma educação para os mais ricos, deixando à margem o restante da população.

A reforma educacional ocorrida no Segundo Reinado (1840-1889), propondo uma educação de sentido prático e utilitário, também não alterou os interesses de uma elite que muito se beneficiava com essa política de exclusão social. Nesse contexto de reformas elitistas, cabe destacar um importante documento de denúncia da situação educacional da época. Trata-se do parecer de Rui Barbosa, que apesar de não resultar em mudanças no sistema educativo, significou um grande marco da educação rural no

Brasil, ao diagnosticar a precariedade da situação educacional daquele momento (SPEYER, 1993).

Com a proclamação da República em 1889, o Brasil passa por período de mudanças na educação, com a criação de escolas primárias nos estados. Todavia, num país de características predominantemente agrária e de indústria ainda incipiente “[...] a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades” (SOUZA, 2018, p. 21).

Entre 1910 e 1920 a migração do campo para a cidade surge como uma possibilidade de progresso. As cidades começam a ser tomadas por rurícolas, o que levou o governo a pensar em uma educação na zona rural para manter o homem preso a terra (FARIAS; FALEIRO, 2020).

Em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, inicia-se a Era Vargas (1930-1945). Uma de suas primeiras medidas foi a criação do Ministério da Educação, pois via nela e no ensino propriamente dito, um meio para tornar o Estado forte e poderoso. Nesse momento, foi muito importante a Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), ocorrida em 1931, que conferiu ao ensino secundário brasileiro mais rigor em sua organicidade. Segundo Dallabrida (2009), esse processo significou uma modernização do ensino secundário, na medida em que adotou uma série de medidas que aumentou o número de anos, de seriação do currículo, impondo aos alunos frequência obrigatória, além de um rigoroso sistema de avaliação. Um ano mais tarde, em 1932, é criada uma estratégia muito bem planejada para combater a migração de pessoas do campo para a cidade, que já vinha acontecendo desde há duas décadas, em consequência do desenvolvimento urbano industrial. Tal estratégia foi a instauração do chamado Ruralismo Pedagógico, que visava integrar o habitante do campo as questões regionais, para que ele se fixasse ao meio rural, através da escola (BEZERRA NETO, 2003). Nesse mesmo ano, aconteceu também um importante evento na educação brasileira denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Ele foi resultado da elaboração de um documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, sendo assinado por diversos educadores da época que reivindicavam importantes mudanças nas diretrizes da política educacional no Brasil (SOUZA, 2018). Esse documento previa uma educação para todos, de caráter universal, pública, a ser ministrada de forma laica, sem sofrer a interferência da religião. No entanto, Souza (2018, p. 24) declara que a reforma não mudou a situação de exclusão e do elitismo, pelo contrário, favoreceu ainda mais os filhos da elite, fato que, “[...] em 1940, o Brasil tinha em seu contingente populacional 56,2% de analfabetos”. Durante o Estado Novo (1937-1945), ainda sobre o governo de Vargas, o regime ditatorial volta sua atenção para a expansão da escola rural, alfabetizando sem se descuidar dos preceitos ideológicos da moral e do civismo. A intenção era ruralizar o rurícola, adaptando programas e currículos aos espaços físicos da escola rural, o que atendia aos interesses da elite em ascensão, que pretendia manter o trabalhador do campo no meio rural, com uma formação para a produção e amor a pátria, mas excluídos do poder político (LEITE, 2002). Em 1942, com a

Reforma Capanema (BRASIL, 1942), surge a esperança de acesso à educação das camadas populares. No entanto, tal reforma continuava a atender aos interesses da elite dominante, que pela escassez de mão de obra para o trabalho na indústria, propunha uma educação para o trabalho proletário (RIBEIRO, 1993). Sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, ela tratou de estruturar o ensino industrial e comercial, organizou o ensino normal e agrícola, além de ter criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (RIBEIRO, 2003).

Após o fim do estatismo getulista, em 1946, o que se viu foi a expansão de uma escola rural, cujo conteúdo não se diferenciava da escola urbana, exceto em relação à qualidade daquilo que se ensinava. Porém, no plano ideológico, o Ruralismo Pedagógico atingiu seu apogeu, ao ter um papel muito importante e eficiente, tornando-se inclusive, uma política norteadora dos Estados e municípios. Nesse contexto, é que no início da década de 1950 foram criados pelo governo uma série de programas que reforçavam sua ideologia pautada no desenvolvimento da comunidade rural. (LEITE, 2002).

Todavia, em meados da década de 1950, o acelerado processo de desenvolvimento urbano-industrial levou um grande contingente de pessoas a migrarem do campo para as cidades, evidenciando o fracasso das reformas e dos programas governamentais, fazendo diminuir consideravelmente o entusiasmo do Ruralismo Pedagógico.

Como consequência desse processo, o início da década de 1960 foi marcado por um grande êxodo rural que exigiu, por parte do governo federal, algumas medidas educacionais imediatas, que garantissem o acesso dos mais pobres a educação escolar. Uma dessas medidas foi a aprovação da Lei 4024/61 ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), a qual contribuiu também para pavimentar o caminho em direção à privatização do ensino, possibilitando que recursos financeiros de ordem pública fossem destinados às escolas particulares, assegurando a exclusão e o elitismo presente no sistema educacional, desde o período colonial (SOUZA, 2018). Além disso, ao regular a educação em todo território nacional, a nova lei ampliou o corpo disciplinar da escola e atribuiu novas responsabilidades do processo de organização escolar para Estados e municípios. Aos Estados, coube a tarefa de organizar o funcionamento das escolas de ensino primário e médio e aos municípios, destinou-se a obrigação de estruturar a escola fundamental da zona rural. Ambos, por dificuldades pedagógicas, financeiras e administrativas, não conseguiram promover as reformas determinadas, causando por consequência, um processo de deterioração do sistema formal de educação rural, a qual se submeteu aos interesses urbanos (SPEYER, 1993). Nesse momento ganha destaque o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que vigorou entre outubro de 1963 e março de 1964. Baseado na proposta de alfabetização de jovens e adultos, elaborada por Paulo Freire, o ministério da Educação pretendia alfabetizar cinco milhões de pessoas. Tal proposta tem como finalidade fazer da prática pedagógica uma ação política, pela qual o educando se reconheça como sujeito transformador da sua própria história (PAIVA, 1983).

A partir de 1964, os militares tomam o poder, por meio de um golpe de Estado civil-militar e promovem uma série de reformas administrativas e educacionais. De imediato, extinguem o PNA e implantam diversos programas educativos de cunho ideológico, principalmente na zona rural, que favoreciam os interesses da elite brasileira. Para Leite (2002), a ideia era que a educação pudesse capacitar o trabalhador rural para que ele estivesse preparado para ingressar no mercado de trabalho. Não é por acaso que o governo vai promover a reforma na educação por meio da Lei 5692/71, que garantia dentre outras coisas, a profissionalização técnica, de nível médio. No entanto, essa reforma não conseguiu solucionar os problemas no campo e na cidade. Além de formar o sujeito somente para o trabalho, o analfabetismo crescia consideravelmente, alastrando-se por todo o território nacional. Ao ser empregado no campo, esse modelo de formação educacional estava muito distante da realidade sócio-cultural do campesinato. A criação de uma escola tecnicista, voltada aos problemas da cidade, mostra que o regime militar procurou capacitar e qualificar uma mão-de-obra que atendesse as necessidades da indústria e do capital internacional (LEITE, 2002).

Apesar das multinacionais terem se estabelecido no Brasil e trazido para cá um grande desenvolvimento econômico, marcado principalmente pelo processo intenso de modernização³ da agricultura, elas também aprofundaram ainda mais a desigualdade social existente no campo. Ribeiro (1993) afirma que apesar da evolução econômica do país ter passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia industrial e tecnológica, totalmente voltada para a modernização agrícola, a educação ainda continuou a atender os interesses da elite industrial. Podemos dizer que este mesmo fato também esteve presente no contexto de educação da zona rural, até o surgimento do processo de luta dos trabalhadores rurais, por uma educação que atendesse as suas necessidades, a qual pudesse se diferenciar da educação rural até então praticada, e que resultou no que conhecemos atualmente como Educação do Campo.

Educação rural e Educação do Campo: diferenças conceituais

Atualmente, devemos compreender que a educação rural possui diversos significados. Um deles diz que tal educação é aquela desenvolvida em escolas localizadas na zona rural e destinada à população que vive do trabalho na agricultura. Essa escola desenvolve um processo de ensino-aprendizagem que pouco se diferencia da escola urbana, não havendo interesse em adequá-la a necessidade do meio agrícola (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981). Além disso, de acordo com Fernandes e Molina (2004),

³ No bojo das transformações promovidas pelo regime militar está o processo de modernização agrícola conhecido como Revolução Verde. Ela começou a ser implantada no Brasil em meados dos anos 60, caracterizando-se pela internacionalização de um pacote tecnológico composto por sementes melhoradas, mecanização, além de insumos químicos e biológicos, que tinha como principal objetivo viabilizar a modernização agrícola, acelerando a produção da agricultura em bases industriais. (MARTINE; GARCIA, 1987).

a concepção desse modelo de escola esteve historicamente sempre associado à ideia de uma educação atrasada, precária e muito carente de recursos. Colaborando com essa discussão, Villela (2015) chama a atenção para o fato de que esta diferenciação também pode ser atribuída a situação de classe. Segundo ele, o maior público da escola rural são pessoas que vivem de renda, ou seja, do lucro, salário ou juro gerado pela agricultura. São sujeitos pobres que moram e trabalham na zona rural, pois os estudantes com maior condição financeira frequentam os melhores colégios dos centros urbanos (VILLELA, 2015). Santos e Miranda (2017) relatam que a educação rural foi fruto do interesse do desenvolvimento capitalista no campo, que sempre visou à modernização agrícola por meio de uma reforma agrária a ser feita com base em insumos, máquinas e equipamentos agrícolas, ignorando a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais. Neste caso, tais trabalhadores sempre foram vistos pela elite agrária, como um exército de reserva de mão de obra assalariada e disponível para o desenvolvimento do trabalho na agricultura (IANNI, 1984).

Destinada a oferecer um ensino elementar, normalmente realizado nas salas multisseriadas, a escola rural não tem conseguido realizar seu papel. Além do fato de que o ensino praticado nela pouco tem a ver com a realidade dos camponeses, muitos deles ingressam tardiamente no processo de escolarização, abandonando-o algum tempo depois, por não verem relação alguma entre o que se ensina na escola e o trabalho produtivo do qual participam (OLIVEIRA; MACHADO, 2020). Outra questão importante está na formação do professor que atua na escola rural. A grande maioria não é preparada adequadamente para enfrentar a realidade dos camponeses, sendo que na maior parte das vezes, eles não têm interesse em estabelecer relações com as comunidades rurais. Além de tudo isso, o currículo ensinado na escola rural, além de ser urbanocêntrico, valoriza apenas as demandas definidas pelo setor industrial, deixando de incorporar práticas e conteúdos voltados ao trabalho produtivo da pequena propriedade agrícola. (OLIVEIRA; MACHADO, 2020).

Já a Educação do Campo assume outro significado, sendo compreendida como “[...] resultado de um processo de lutas, materializado como política educacional que dialoga com as peculiaridades da realidade camponesa, mas não se encerra nelas.” (MARTINS, 2020, p. 18-19). Ela tem origem nos movimentos dos camponeses, que com base na compreensão e solidariedade, lutam por uma educação articulada com o trabalho. A luta pela Educação do Campo acontece até os dias atuais de forma abrangente, não se restringindo apenas há um local ou região. Ela é uma questão histórica.

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.38).

Portanto, a Educação do Campo emerge no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 – e da qual falaremos mais adiante – com a finalidade de contemplar a realidade dos trabalhadores rurais, priorizando a relação entre educação e trabalho produtivo na agricultura de característica familiar (CALDART, 2009).

Participaram do processo de fortalecimento e consolidação da Educação do Campo não só os movimentos sociais, em particular o MST, mas também organizações e instituições da sociedade civil, além das Universidades públicas e privadas.

No que tange ao papel da Universidade, realizamos uma pesquisa descritiva, a fim de verificar a partir dos artigos publicados por ela, entre os anos de 2013 e 2022, que abordam o tema da Educação do Campo, contribuíram para auxiliar os movimentos sociais do campo, a difundir e demonstrar a necessidade de se implantar esse modelo de educação, capaz de atender as necessidades e os interesses educacionais da população assentada.

Desta forma, realizamos uma pesquisa no banco de dados, da base digital de periódicos da Cientific Eletronic Library Online (SciELO), procurando artigos por meio dos descritores “Educação do Campo” e “Educação Rural” e selecionando aqueles em cujo título aparece um desses termos. O Quadro 1 apresenta os resultados dessa pesquisa, quando utilizamos o descritor “Educação Rural”:

Quadro 1 – Quantidade e ano de publicação de “Educação Rural”

2022	1
2021	0
2020	0
2019	3
2018	0
2017	0
2016	0
2015	2
2014	3
2013	0

Fonte: Plataforma SciELO

Conforme os dados apresentados no Quadro 1, podemos constatar que entre 2013 e 2022 foram realizados 9 estudos e pesquisas que abordaram o tema Educação Rural. Esses estudos, na sua grande maioria, tratam de um período histórico da sociedade brasileira em que prevalecia a escola rural de interesse da elite, momento este já retratado neste texto. São estudos que dizem respeito a um passado histórico da nossa sociedade, em que a educação rural pertencia somente ao universo educacional próprio da elite. Neste caso em específico, trata-se de uma educação que constitui um período cronológico anterior ao surgimento da Educação do Campo, cujos princípios políticos e

pedagógicos estão voltados, a priori, para o atendimento das necessidades da população pobre que habita a zona rural.

Seguindo a mesma metodologia, ao utilizarmos o descritor “Educação do Campo”, encontramos 31 artigos, também escritos no período de 10 anos. Nesse caso, houve uma maior proporção de artigos selecionados, conforme podemos verificar no Quadro 2.

Quadro 2 – Quantidade e ano de publicação de artigos “Educação do Campo”

2022	1
2021	5
2020	4
2019	1
2018	2
2017	9
2016	4
2015	4
2014	0
2013	1

Fonte: Plataforma SciELO

Apesar do SciELO ser apenas um banco de dados que não representa a totalidade dos artigos publicados na área objeto da pesquisa, quando comparamos os resultados encontrados é claramente observável que, no período de dez anos pesquisados, ocorreu um aumento gradativo das publicações referentes à Educação do Campo.

Os dados encontrados evidenciam que a Universidade tem contribuído com o debate da Educação do Campo, dando a ele um caráter científico, cuja tendência é auxiliar em bases sólidas, a sedimentar cada vez mais os preceitos acadêmicos e filosóficos dessa modalidade de ensino, a ser praticada nas escolas de assentamentos e acampamentos rurais.

A análise rigorosa dos dados coletados permite-nos reconhecer, ainda, que a Universidade através dos estudos e pesquisas que desenvolve, tem contribuído de maneira significativa para aprimorar ainda mais a Educação do Campo, discutindo suas dificuldades e apontando novos caminhos, para que os trabalhadores pobres da zona rural tenham acesso a uma educação democrática, de maior qualidade, a qual esteja plenamente voltada para a realidade em que vivem.

Desta forma, a Universidade como legítima promotora do saber tem se mostrado ao longo dos últimos 20 anos, uma grande aliada na construção de propostas e alternativas didático-pedagógicas que permitam aos camponeses enfrentar e superar as dificuldades que ainda prevalecem na Escola do Campo.

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar que foi junto com os movimentos sociais que esse reconhecimento ganhou força em busca de uma formação integral para os indivíduos que regem a vida no campo.

A consolidação da Educação do Campo e o papel dos movimentos sociais

Foi, então, a partir da luta dos movimentos sociais que nasceu a Educação do Campo, tendo como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Faleiros e Farias (2018) descrevem também a importância de outros movimentos, como o de Mulheres Camponesas, o dos pequenos Agricultores, do Camponês Popular, dos Atingidos por Barragens, dentre outros. De acordo com Gohn (1997, p.251), os movimentos sociais têm origem por meio de

[...] ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum.

Neste sentido, os movimentos sociais influenciam e são influenciados por acontecimentos históricos, o que em um contexto mais amplo ajuda-os a interpretar a realidade e analisar os valores da sociedade, adquirindo consciência política, humanizando-se e se tornando, conseqüentemente, um fenômeno histórico.

Para Lima e Campos (2014), desde o começo do século XX, a luta pela reforma agrária fez com que os povos do campo se unissem. Com o advento da ditadura militar, o modelo agrário-exportador excluiu o pequeno agricultor do acesso a terra, com forte opressão, impulsionando-os para o êxodo rural. Segundo Fernandes (1996), no ano de 1972, ribeirinhos foram desalojados de suas terras localizadas às margens do rio Jacuí, devido à construção da barragem de Passo Real, em Salto do Jacuí (RS) e, em 1978, as famílias de agricultores, foram expulsos da reserva indígena de Nonoai (RS), na qual tinham adentrado. Marcon (2016) conta que após a expulsão, grande parte das famílias foram deslocadas, de forma provisória, para o “Parque de Exposições de Assis Brasil”, na cidade de Esteio (RS). Posteriormente, uma parte delas foi definitivamente assentada no projeto de assentamento Terranova (MT) e a outra, que se negava a aderir a tal projeto, foi destinada para terras desapropriadas nas proximidades do município de Bagé (RS). Essa situação resolveu o problema das famílias que concordaram em ser transferidas para Esteio (RS). Todavia, uma parte considerável das famílias expulsas ainda continuava nas redondezas da reserva indígena, algumas delas inclusive, acampadas próximas às cidades de Nonai (RS), Planalto (RS) e Ronda Alta (RS) (MARCON, 2016). Tais acontecimentos levaram esses trabalhadores a se organizarem e ocuparem, no ano de 1979, as glebas Macali e Brilhante pertencente à Fazenda Sarandi⁴, além de ocuparem

⁴ Nesse período, a Fazenda Sarandi já estava fragmentada. Parte dela pertencia a Ernesto José Annoni e a outra estava entregue a terceiros. Em 1962, o governo do Rio Grande do Sul desapropriou uma área dela equivalente a 21.889,14 ha. Tal área era de propriedade da Agropecuária Lucena S.A. (6.151,28 ha), da Ganadero Horácio Mailhos S.A. (7.087,86 ha) e da Estância Júlio Mailhos S.A. (8.650 ha). Desde 1961, a Liu

também a Fazenda Annoni. Tais ocupações incentivaram a realização de muitas outras em inúmeras regiões do Brasil. A partir desse momento, inicia-se um processo de articulação nacional entre esses vários movimentos com o objetivo de superar o isolamento e criar condições de infraestrutura adequada para a realização da reforma agrária. Diversas lideranças passam a se reunir com frequência para traçar um plano de luta para os trabalhadores rurais (FERNANDES, 1996).

Podemos dizer que é no contexto desses acontecimentos que se deu a gênese do MST, precisamente no ano de 1985, quando trabalhadores rurais de diversas localidades do Brasil organizaram o Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, na cidade de Cascavel, no Paraná, que contou com 1500 delegados, de 16 estados brasileiros (BEZERRA NETO, 1999). Surgia assim um movimento empenhado na luta por acesso à terra, por uma reforma agrária e uma educação voltada à população pobre da zona rural e que clamava por mudanças sociais.

No que tange, particularmente, a concretização da luta pela Educação do Campo no Brasil, ela foi se estruturando a partir das experiências de luta dos movimentos sociais, pela criação de escolas e por uma educação de qualidade no campo, em especial, nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Sua consolidação começa a ser oficializada a partir da década de 1990, por meio de dois eventos essenciais. Um deles foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em 1997, na cidade de Luziânia (GO). Segundo Kollíng, Néry e Molina (1999), esse encontro teve como objetivo lançar luz sobre o debate de como haveria de ser realizada, a partir daquele momento, a educação na zona rural. Entendia-se que ela deveria priorizar a realidade do sujeito do campo, sua cultura, seu trabalho e a forma dele lidar com o meio ambiente. O encontro resultou na elaboração do “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, que passou a reivindicar a importância da educação como forma e instrumento de se promover a transformação social (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999). Neste momento histórico emergem discussões visando à criação de políticas públicas em educação que pudessem garantir o direito a formação e satisfazer os interesses e as necessidades dos camponeses. É daí que surge, inclusive, a proposta dos movimentos sociais de uma ação no âmbito nacional para garantir a educação aos povos do campo, que acabou resultando na criação, pelo governo federal, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Outro evento de importância, que contribuiu para o avanço e consolidação da Educação do Campo no Brasil, foi a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, também na cidade de Luziânia e que contou com a participação conjunta de entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações

Yen Sun, da Estância Mailhos S. A. arrendava 1.433 ha da fazenda e outros 1.630 ha estavam também arrendados para a Madeireira Carazinhense Ltda., que foi transformada depois na Macalli S. A. – Agroindustrial e Comercial de Carazinho, da mesma Estância Mailhos S. A.. Em 1973, Ari Dionísio Dalmolin, presidente da Federação das Cooperativas de Trigo e Soja (Fecotrigão), adquiriu metade da área da Liu Yen Sun, criando a Granja Brilhante e no ano seguinte comprou o restante da área em sociedade com seu irmão Argentino Antônio Dalmolin. (MARCON, 2016).

Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Nessa Conferência, a Educação do Campo foi tratada e discutida de forma mais orgânica, sendo apresentada como um “[...] processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 13).

Todo esse processo de luta culminou de fato na efetivação da Educação do Campo. Prova disso foi a criação, em 3 de abril de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). A partir dela os movimentos sociais passaram a discutir a Educação do Campo como uma política pública que representa a garantia dada aos camponeses do direito a educação por meio de uma escola comprometida com a transformação social e consequente mudança da realidade dos sujeitos nela envolvidos. Anos mais tarde a ampliação da legislação representou um marco na história da Educação do Campo no Brasil, uma vez que elas passaram a regulamentar oficialmente as práticas políticas, pedagógicas e de gestão, das escolas do campo.

Assim, nessa trajetória de lutas e conquistas é importante destacar a realização, no ano de 2002, do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo. Segundo Faleiros e Farias (2018), ele foi realizado na Universidade de Brasília (UNB) e contou com a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR). Seu objetivo foi analisar as políticas voltadas à Educação do Campo, os impactos do PRONERA, as práticas pedagógicas e de processo de ensino e aprendizagem realizado nas Escolas do Campo, além de definir novas ações coletivas e firmar novos compromissos. Seu grande marco constituiu-se na substituição do termo Educação Básica do Campo pela terminologia Educação do Campo, o que deu novo sentido para a educação a ser destinada aos trabalhadores da zona rural (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Também não podemos nos esquecer da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (II CENEC), sediada em Luziânia (GO), no ano de 2004. Ela teve como tema o lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo” e contou com a participação de representantes dos movimentos sociais, sociedade civil, sindicatos, universidades, ONGs entre outros. Um dos seus mais importantes feitos foi a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, a qual esteve vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (2004-2019), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que contribuiu para colocar definitivamente a Educação do Campo na pauta das políticas públicas do país (HENRIQUES *et al.*, 2007). Inclusive, esse vínculo à SECADI possibilitou que fosse criado, em 2006, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), cujo objetivo foi apoiar a implementação de cursos de licenciaturas em Educação do Campo em instituições públicas de nível superior em

todo território nacional, como forma de garantir a formação no âmbito da graduação, à população dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária.

A experiência desta Licenciatura em Educação do Campo traz o desafio de uma perspectiva contra-hegemônica dentro da Universidade, tendo como referência a presença da classe trabalhadora do campo. Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

A luta por uma Educação no Campo foi movida pelo desejo dos camponeses de se valorizar a vida no meio rural dando dignidade a sujeitos históricos e integrantes da sociedade. Por muitos anos, os povos do campo foram vistos como trabalhadores subservientes, destinados a realizar intensamente o trabalho braçal, não lhes sendo permitido outro tempo para além desse, ficando assim excluídos de todo e qualquer tipo de processo de escolarização.

De acordo com Danieli (2017, s/p.), “[...] a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, eles sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas”. No entanto, para a elite, o campo é um território de produção e não de vida social, local onde não existem histórias, famílias ou comunidades, sendo apenas uma propriedade de valor econômico. Além disso, setores mais conservadores do agronegócio veem os trabalhadores rurais como sujeitos dotados de uma subcultura desprovida de intelectualidade, contribuindo para reforçar os velhos estereótipos presentes no universo imaginário da nossa população que caracterizam negativamente as diversas populações tradicionais do campo, sejam elas a indígena, os quilombolas e os assentados rurais (DANIELI, 2017). O fato é que os trabalhadores do campo têm direito a educação no local onde residem, não uma educação qualquer, mas aquela em que sua cultura, seus valores, suas necessidades humanas e sociais sejam consideradas e preservadas. Paralelamente, precisamos superar esses estereótipos promovendo ações de reconhecimento da cultura camponesa, dos conhecimentos tradicionais, da ancestralidade dos povos rurais e este é o grande foco dos movimentos sociais, cuja luta está em concentrar esforços para pressionar o Estado a instituir mais políticas públicas que atendam essa necessidade (DANIELI, 2017). Tais movimentos

[...] defendem condições e direitos para existirem, com projetos de campo, de sociedade e universidade, com base na reforma agrária, com seus saberes, modos de pensar, percursos históricos de luta e resistência, seus modos de produzir, suas políticas, desenvolvendo contribuição para a produção cultural, intelectual e principalmente a fim de realizar movimento de transformação e emancipação da classe trabalhadora do campo brasileiro (FALEIRO; FARIAS, 2018, p. 6).

É importante preservar e ressaltar a identidade e cultura das pessoas do campo, pois, de acordo com Lima e Campos (2014, p. 5), “[...] a cidade sobrevive do campo e o campo sobrevive à cidade”, assim, faz-se importante criar currículos escolares que

atendam a escolarização no campo, com disciplinas específicas, que valorizem o trabalho no campo, a produção da cultura e tudo isso com o respaldo e financiamento do Estado.

Institucionalização da Educação do Campo: conquistas, dilemas e dificuldades

Quando falamos das reivindicações dos movimentos sociais às instâncias do governo, para adoção de uma educação de qualidade voltada à população pobre da zona rural, têm-se a implantação de um conjunto de políticas públicas e programas de governo que ao longo de um processo de muita luta atenderam tais solicitações. Como é extensa a lista de leis que regulamentam a Educação do Campo no Brasil, não é nossa pretensão discutir todos os documentos existentes. Porém, para os propósitos deste texto não devemos deixar de destacar aqui a importância das políticas públicas de formação de professores para atuarem no campo. Desta forma devemos lembrar do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido no ano de 1997. Foi a partir dele que os debates sobre a Educação do Campo se ampliaram e ganharam força no Brasil. De acordo com Silva (2020, p. 6), o documento do 1º ENERA afirma que:

[...] 3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social; 4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade; 5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse desafio; 6. Exigimos como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional; [...] 11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização; 12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

Conforme podemos observar, o ponto central do documento refere-se à necessidade de uma educação pública, gratuita e de qualidade desde a educação básica até o ensino superior. A escola, por sua vez, deve ser criada em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária, ter gestão democrática e ser voltada à realidade da população camponesa, respeitando a sua cultura, suas tradições, além de promover transformação social.

Grande parte das propostas referidas no parágrafo anterior tiveram como meta sua efetivação por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 1998), criado pela Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998. Vinculado a política de reforma agrária, o PRONERA consolida os princípios da Educação do Campo, tanto do ponto de vista pedagógico quanto político. De perfil democrático, a construção de

suas ações levava em conta a parceria consolidada entre os movimentos sociais, os Estados e as universidades. Segundo Martins (2020), inicialmente, por meio do PRONERA desenvolvem-se ações de alfabetização de jovens e adultos que depois se alastraram para a formação do ensino médio, técnico e de nível superior. Mas de acordo com Jesus (2015, p.171), “[...] o Pronera servia ao Governo apenas para acalmar as demandas dos movimentos e dar uma ‘resposta’ aos órgãos internacionais de direitos humanos”, com uma política fraca, sem recursos, que era administrado pelas universidades através das fundações de direito privado. Com o objetivo de ajustar o Programa com as diretrizes políticas da Educação do Campo, foi elaborado, em 2004, o “Manual de Operações”, que dentre outros itens apresentou os princípios e pressupostos das propostas pedagógicas do PRONERA, tendo como preceitos norteadores: o diálogo, com uma dinâmica capaz de valorizar os diferentes saberes e respeitar a cultura de cada grupo; a práxis, que tenha como base a ação-reflexão-ação para transformação da realidade; a transdisciplinaridade, que contribua para a articulação de conteúdos e saberes locais; e a equidade, garantindo uma educação não sexista (MACHADO; TSUCHIYA, 2021).

Somente em 2010 é que foi promulgado o Decreto nº 7.352/10 (BRASIL, 2010), que regulamentou a política da Educação do Campo e o PRONERA. Composto por 19 artigos, ele não alterou o conteúdo conceitual, mas reafirmou a sua respectiva abrangência. Segundo tal Decreto, “[...] a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, s/p), definindo-se tais populações como:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, s/p.).

A experiência deste programa culminou na elaboração de novas políticas públicas, com objetivo de formar e qualificar os professores para atuarem na Educação do Campo. Reflexo disso foi a criação, em 2011, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Gestado em parceria com instituições públicas de educação superior, esse Programa reconheceu e também defendeu a necessidade de formação inicial para professores atuarem nas Escolas do Campo (MARTINS, 2020). Ele foi inicialmente implantado em quatro universidades federais: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Inovador, a proposta pedagógica central do PROCAMPO, visa a formação do aluno por área do conhecimento, na intenção de romper com os saberes disciplinares e fragmentados (MACHADO; TSUCHIYA, 2021).

Outro importante programa que colaborou significativamente para o fortalecimento da Educação do Campo no Brasil foi o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), intencionava oferecer apoio técnico e financeiro para a efetivação das

políticas públicas de Educação no Campo em todo o país. Ele foi estruturado sob quatro eixos, sendo eles: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas: que se refere à disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para a população do campo; 2) Formação de Professores: que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação do Campo; 3) Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica: faz referência à expansão da oferta educacional considerando a proposta pedagógica dos saberes da terra e, por último; 4) Infraestrutura física e tecnológica: que conta com apoio técnico e financeiro para melhorar o funcionamento das escolas do campo com transporte escolar, infraestrutura física adequada e inclusão digital (MACHADO; TSUCHIYA, 2021).

No entanto, segundo Jesus (2015), a institucionalização dos cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo implantados nas universidades e financiados pelo PRONERA e pelo PROCAMPO, desde o início, não conseguiram atender as demandas colocadas pelos trabalhadores do campo. O motivo é a ausência de autonomia financeira e pedagógica das Universidades, o que acabou levando os cursos a realizarem alterações em suas bases estruturais. Para Jesus (2015, p. 182), “[...] dentro da reestruturação da universidade o Procampo continuará como uma política discriminada, pois os cursos não se implementam em meio a um sistema articulado que garanta o acesso dos que estão no campo”. Apesar disso, esse mesmo autor salienta a necessidade de se continuar lutando para a implantação de mais políticas públicas e pela continuidade do PRONERA. Ocorre que, em 2020, o Decreto nº 20.252/20 (BRASIL, 2020a) que tratou de reorganizar a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) extinguiu a coordenação responsável pela Educação do Campo impossibilitando e inviabilizando qualquer atividade do PRONERA.

Diante do exposto, muito ainda precisa ser feito pela concretização das políticas públicas da Educação do Campo. Martins (2020) reitera a importância dos movimentos sociais resistirem ao descaso governamental, pois mesmo após o PRONERA ter finalizado suas atividades em 2020, quarenta e quatro cursos de licenciatura em Educação do Campo continuaram em funcionamento, em caráter permanente em instituições brasileiras, fato que comprova a luta e comprometimento de profissionais da educação, professores e professoras, estudantes, enfrentando diariamente situações adversas para continuar construindo a Educação do Campo.

Martins (2020) destaca que diversos programas foram interrompidos e encerrados pelo governo federal, que atingiram diretamente a população pobre da zona rural. O autor destaca que no mesmo período também ocorreu o fechamento de muitas Escolas do Campo.

Segundo o MST (2019), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), 79.990 estabelecimentos de Educação Básica no campo foram fechados entre 1997 e 2018, apresentando uma média aproximada de quase 3.809 Escolas do Campo fechadas por ano, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Número de escolas rurais fechadas entre 1997 e 2018

Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica			
Ano	Total	Urbanos	Rurais
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	- 43.581	+ 36.409	- 79.990

Fonte: Censo Escolar – INEP.

Fonte: MST (2019)

Tratando-se exclusivamente do fechamento das escolas rurais, quando analisamos dados mais recentes do Censo Escolar de 2022 (BRASIL, 2023), os resultados parecem ainda mais preocupantes. Tais dados revelam que em 2022 restaram em funcionamento somente 52.757 escolas no campo. Isso quer dizer que num período de dois anos (2018 a 2022), foram ainda fechadas mais 4.852 escolas na zona rural. Assim, analisando os dados desde 1997 até 2022, pudemos constatar que num prazo de 25 anos foram fechadas no Brasil 84.842 escolas rurais.

Machado e Tsuchiya (2021), analisando dados do Censo Escolar 2018 (BRASIL, 2019) e do Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2020b), mostram que o fechamento das escolas na zona rural nesse período afetou as crianças pobres do campo que estão em fase pré-escolar. Isso pôde ser constatado uma vez que em 2018 foram matriculadas em escolas de Educação Infantil da zona rural 899.544 crianças, número esse que caiu para 895.413 em 2020, mostrando uma redução de 4.131 matrículas em apenas dois anos.

Santos e Garcia (2020) afirmam que a falta de empregabilidade e o fechamento das escolas no campo tem contribuído significativamente para intensificar a migração dos trabalhadores rurais para a cidade em busca de emprego e melhores condições de sobrevivência. Isso tem acelerado o fechamento das escolas do campo e promovido uma degradação desses sujeitos cada vez maior.

A falta de escolas no meio rural dificulta muito o processo de ensino aprendizagem de alunos assentados. Machado e Dinalli (2021) mostram as dificuldades enfrentadas por esses jovens quando eles necessitam concluir seus estudos nas escolas da cidade. Os autores refletem sobre as diversas estratégias que eles criam para resistir ao preconceito

que sofrem, tanto por parte dos alunos como dos professores, o que permite a conclusão dos seus estudos. Daí a necessidade de se possuir escola na comunidade, possibilitando que as crianças e jovens assentados não tenham dificuldade no acesso a ela.

Outro estudo, desenvolvido por Ravaneli e Machado (2022), procurou demonstrar como o material didático, próprio da Escola do Campo, e os professores que nela trabalham abordam o protagonismo feminino na luta pela reforma agrária. O estudo feito por meio de análise de conteúdo e entrevistas com mães de alunos assentados que frequentam escola em assentamento rural, constatou que tanto o material, quanto os professores não abordam tal questão ao longo do processo de ensino aprendizagem. O que se conclui dessa pesquisa é a necessidade da Escola do Campo utilizar ou adaptar seu material didático a realidade dos alunos do campo, tratando questões que fazem parte do cotidiano e da realidade das crianças assentadas.

A questão de como a Escola do Campo organiza seu processo de ensino aprendizagem, pode ser considerado também, em muitos casos, um grande dificultador para o bom desempenho dos alunos que a frequentam. Segundo Hage (2014), muitas escolas localizadas no interior das comunidades rurais, adotam as salas multisseriada como única alternativa para que as crianças não precisem se deslocar para realizar seus estudos na cidade. Na maior parte dos casos esse modelo não favorece o desempenho dos alunos e sua continuidade escolar. Isso porque muitas dessas escolas apresentam um quadro precário de abandono e não oferecem as mínimas condições de estudo, aprendizagem e desenvolvimento (HAGE, 2014).

Oliveira, Montenegro e Molina (2010) apontam que a precariedade do funcionamento da Escola do Campo está diretamente relacionada ao abandono dela pelo poder público, na medida em que a única preocupação que prevalece é a do uso econômico e não social da terra.

Nesse sentido, estudos elaborados por Oliveira (2017), apontam que muitas escolas de assentamentos de reforma agrária não têm realizado seu processo de ensino aprendizagem de forma satisfatória, devido à precariedade física das escolas, a utilização inadequada de material didático e a falta de formação dos professores para atuarem nas Escolas do Campo. A autora mostra ainda que a falta de atendimento às políticas públicas educacionais do campo, levam as crianças e jovens que moram em assentamentos rurais ao abandono da escola. Aquelas que continuam resistindo às dificuldades de escolarização estudam em condições precárias de aprendizado, em escolas com péssima infraestrutura, as quais não possuem energia elétrica, abastecimento de água e laboratórios, oferecendo um ambiente com mínimas condições de higiene e alimentação. (OLIVEIRA, 2017).

Considerações Finais

Após a chegada dos jesuítas na colônia portuguesa, nosso processo educacional tem características elitista e excludente, visto que neste período, desde 1549, a educação rural era voltada apenas para a formação especializada da pequena elite agrária. As

medidas até então adotadas pelo governo em torno da educação rural, tinham por objetivo primordial atender os interesses dessa elite que pouco se preocupava com a situação dos pobres e excluídos do poder político no Brasil.

Com o passar dos séculos, o crescente processo de industrialização do país provocou a migração de grande parte da população do campo para a cidade, nas primeiras décadas do século XX, causou grande preocupação aos governantes que logo criaram medidas para conter a migração e manter o homem rural fixo a terra. Dentre tais medidas foi implantado o Ruralismo Pedagógico, que teve seu apogeu quando passou a ser a política ideológica dos programas criados por Estados e municípios, cujo princípio estava baseado no desenvolvimento da comunidade local. Porém, à medida que o tempo avança essa política vai perdendo entusiasmo, pois não conseguia conter a migração do homem do campo para a cidade, dado o acelerado processo de desenvolvimento urbano industrial do país.

Como resultado desse processo de industrialização, o que se viu foi a expansão da escola rural para atender as necessidades industriais. Essa escola pouco se diferenciava da escola urbana. A diferença entre elas não era de conteúdo, mas de qualidade em relação à forma como tal conteúdo era ensinado aos alunos que dela necessitavam.

Mais tarde, o processo de modernização da agricultura, com a adoção de um pacote tecnológico que visava o desenvolvimento acelerado da produção agrícola (Revolução Verde), o governo produziu mudanças na educação, priorizando a formação técnica de nível médio, necessária ao desenvolvimento produtivo do trabalho industrial. Nesse aspecto, essas mudanças representavam uma distância infinitamente quilométrica entre a escola e a realidade cultural do trabalhador rural.

Visto dessa forma, podemos considerar que a denominada Educação Rural esteve sempre voltada aos interesses da elite e do capital, que visava a modernização agrícola e priorizava conhecimentos básicos que servissem para o aperfeiçoamento do trabalho no campo. Contrário a esse modelo de educação e de escola surge a Educação do Campo. Sua gênese é resultado da luta advinda dos movimentos sociais que sempre priorizaram para a população pobre da zona rural uma educação de qualidade, voltada aos interesses dos trabalhadores, a qual prioriza a vida no campo. Essa luta ultrapassa a relação entre educação e o projeto particular de vida dos trabalhadores rurais, indo além das necessidades pessoais. Ela busca construir uma escola que tenha um real funcionamento, onde crianças, jovens e adultos possam aprender a ler e escrever, mas que também sejam indivíduos críticos capazes de expressar suas opiniões e defender seus interesses. Uma luta que passa a ser social, que trava reivindicações e que não pode deixar de ser percebida no âmbito educacional.

Nesse contexto, a Universidade teve papel importante, na medida em que o aumento de pesquisas em Educação do Campo evidencia que ela contribuiu significativamente para fortalecer e consolidar essa modalidade de educação.

Apesar da institucionalização e da criação de programas e políticas públicas que favoreceram o desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, com o passar dos

anos a Escola do Campo vem enfrentando muitas dificuldades de funcionamento. Muitas delas quando não fecham, encontram-se em situação precária de infra estrutura e com falta de condições mínimas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, mostrando que muito ainda precisará ser feito. As Escolas do Campo necessitam melhorar suas condições estruturais e de ensino para que as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de maior qualidade.

Novos projetos político-sociais, que atendam a essas demandas da Escola do Campo, precisam estar na pauta dos debates e das lutas por uma Educação do Campo que realmente seja comprometida com o desenvolvimento das crianças e jovens assentados.

Desta forma, os movimentos sociais por meio da ação política, enfrentam suas dificuldades de acordo com a conjuntura, com as interpretações e reinterpretções de fatos, mas visando sempre o bem comum e a superação de uma sociedade desigual e segregadora.

Foi à luta dos movimentos sociais do campo, através das resistências, do aprendizado, da herança das lutas anteriores, que colocaram os povos do campo como sujeitos de cultura e de educação. Todavia, à medida que o tempo passa surge novos dilemas e dificuldades que precisam ser superadas na busca pela construção e manutenção de uma educação pública e de qualidade no campo. A luta ainda não acabou, ela continua.

Referências

BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, p. 2, 21 fev. 2020a.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 9.242, 4 jun. 1931.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Página 5798, 10 abr. 1942.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2018*: Resumo Técnico. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2019*: Resumo Técnico. Brasília, 2020b.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Portaria do Ministro Extraordinário da Política Fundiária n.º 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 24, Seção 1, p. 33, 24 abr. 1998.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, nº 24, Seção 1, p. 28, 04 fev. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2000. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, v. 7, p. 35-64, 2009.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DANIELI, J. P. A Luta dos Movimentos Sociais 'Por uma Educação do Campo'. In: *IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU*, 2017, João Pessoa - PB. A Educação Brasileira: desafios na atualidade. Campina Grande - PB: Realize Eventos e Editora, 2017. v. 01.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Reflexões sobre os princípios educativos dos movimentos sociais e a Educação do Campo. *Itinerarius Reflectionis*, v. 14, n. 1, p. 01-18, 2018.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O. Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). *Por uma Educação do Campo*: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5)

FERNANDES, B. M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

GOHN, M. da G. *Teoria dos Movimentos Sociais*: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, Out. Dez., 2014.

HENRIQUES, R. et. al. (org.). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: *Cadernos Secad 2*, 2007.

IANNI, O. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

JESUS, S. M. S. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, p. 167-186, 2015.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo).

LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LIMA, R de. K.; CAMPOS, M. de C. A educação do campo e a pedagogia do movimento sem terra: notas para um debate. In: *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. Vitória/ES, 2014.

MACHADO, V.; DINALLI, A. Jovens rurais assentados e a resignificação da educação escolar: uma forma de combate ao preconceito. *Revista de Ciências da Educação*, v. 1, p. 1-22, 2021.

MACHADO, V.; TSUCHIYA, A. M. A educação do campo: um estudo sobre as condições das escolas dos assentamentos de reforma agrária. *Dialogia*, n. 39, p. 20630, 2021.

MARTINS, F. J. *A escola e a educação do campo*. Pimenta Cultural, 2020.

MARCON, T. *Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

MARTINE, G.; GARCIA, R. C. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Editora Caetés, 1987.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Licenciaturas em educação do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

MST. *80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos*, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso: 11 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. A. de. *A Educação do Campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora*. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, D. A.; MACHADO, V. *O Sistema do Complexo Temático como alternativa pedagógica para escolas de assentamentos rurais*. Iniciação Científica (CESUMAR), v. 22, p. 247-259, 2020.

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A.; MOLINA, M. C. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. *Raízes: Revista De Ciências Sociais E Econômicas*, 28(1 e 2), 174–190. Disponível em: <https://doi.org/10.37370/raizes.2009.v28.311>. Acesso: 11 set. 2022

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

RAVANELI, K. A. de A. ; MACHADO, V. A representatividade da mulher assentada no livro didático da Escolas do Campo. *Cadernos de gênero e tecnologia (CEFET/PR)*, v. 15, p. 139-154, 2022.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, p. 15-30, 1993.

SANTOS, V. C. dos; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. *Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino*, Espírito Santo, vol. 1, n. 4, p. 264-289, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790>. Acesso em: 23 set. 2022.

SANTOS, A. T.; MIRANDA, E. F. Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, v. 6, n. 6, 2017.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS–Revista Científica*, v. 10, p. 147-168, 2008.

SILVA, A. L. B. da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, 2020.

SOUZA, E. A. M. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, Ano 12, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

SPEYER, A. M. *Educação e Campesinato*: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

VILLELA, F. F. *Educação, Saúde e Trabalho no Campo*. HN Editora, 2015.

Como citar este documento:

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; MACHADO, Vitor. Análise sobre os avanços e as dificuldades da Educação do Campo. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14791, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14791>.