

A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A VIDA NO CAMPO

Jussara Mantelli*

José Francisco Santos de Moura**

Resumo

O êxodo rural, que já foi intenso no Brasil nas últimas décadas do século XX, encontra-se atualmente mais estabilizado. No período de 2000-2010 a população do campo contabilizou uma perda de dois milhões de pessoas, refletindo-se no aumento das periferias urbanas, onde as condições de vida são precárias. No que se refere à educação escolar, esta é um fenômeno urbano, não somente na cidade, mas também no campo. Mesmo nas escolas que recebem estudantes das áreas rurais, é priorizado um saber tal qual nos espaços urbanos, mesmo porque os mentores educativos também vivem na cidade. A escola não é o único meio de educação para a vida, e não está cumprindo suas obrigações. Objetiva-se interpretar a realidade da educação do campo no Brasil, a partir do inventário dessa categoria. Como a educação é algo intencional e planejado, pretende-se entender qual é finalidade do modelo de educação que está sendo oferecido para a população do campo.

Palavras-chave: Educação; Agricultura; Êxodo Rural.

Abstract

The Education aimed for country life. The rural exodus has been intense in Brazil in the last few decades of the 20th century but now is more stable. In the period from 2000 to 2010, the

* Professora de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Culturais – ARCA/FURG. Membro de Centro Humboldt. Correio eletrônico: jussaramantelli@yahoo.com.br

** Professor do CETEC – Centro de Ensino Técnico do Rio Grande do Sul – Encruzilhada do Sul – Brasil. Pesquisador do Núcleo de Estudos Agrários e Culturais – ARCA/FURG. Correio eletrônico: jfrangeo@yahoo.com.br

rural population accounted a loss of 2 million people, fact that is the reason of the increase in urban peripheries, where people have poor living conditions. Referring to school education, this is an urban phenomenon, not only in the city but also in the countryside. Even in schools that receive students from rural areas, this knowledge is a priority in urban spaces, even because the educational mentors also live in the city. The school is not the only means of education for life, and is not fulfilling its obligations. It aims to interpret the reality of brazilian rural education, from the inventory of this category. Since education is something intentional and planned, we intend to understand what is the purpose of the education model that is being offered to the rural population.

Keywords: Education; Agriculture; Rural Exodus.

Introdução

Negar a importância do campo brasileiro hoje é não reconhecer que a agricultura é o setor que mais cresce, tanto no abastecimento interno com alimentos, quanto no aumento do produto interno bruto nacional e incremento na balança comercial (MOURA; SIMONCINI, 2010). Passadas as décadas de 60, 70 e 80 do século XX, quando o êxodo rural foi mais proeminente no Brasil, tem-se hoje certa estabilidade na dinâmica da população do país. Em 2010 a população do campo somava 29.852.986 habitantes, contabilizando uma perda de dois milhões de pessoas em relação ao ano de 2000. Porém, é notório que esse êxodo é muito mais um reflexo do descaso com o campo do que decorrente de atrativos da vida urbana. Isso porque o que mais cresce hoje são as periferias das cidades, onde as condições de vida não são condizentes com as condições básicas necessárias à sobrevivência humana.

Existe uma regra em negar a importância do campo no Brasil, atrelando o rural ao atrasado, bem como de mostrar indicadores e números como se fossem verdades inquestionáveis. O subdesenvolvido Brasil não será tão parecido com a Holanda e com a Suíça pela distorção de números. As diferenças do rural e do urbano não foram superadas, tampouco o campo deve ser encarado como um contínuo urbano. No Brasil, toda sede de município é urbana, de acordo com Veiga (2003), independentemente do seu tamanho e localização geográfica.

Segundo o Censo Agropecuário de 2010, o número de moradores no campo é de 30 milhões de pessoas. Isso representa mais de 15% da população total do país, distribuídos

irregularmente pelo território brasileiro. Na região Nordeste esse percentual chega a 26% da população total, morando no campo e em condições relativamente precárias de sobrevivência. Salienta-se que para essa parte da população praticamente não há projetos específicos para o suprimento de políticas sociais. A realidade rural é diferente da urbana – a legislação reconhece isso, mas não existe política efetiva integral que trate os diferentes de maneira diferente. Os programas e projetos para o campo são muito setoriais. Ora são destinados para a agricultura, ora para inclusão no consumo ou no combate à fome. Há carências de políticas integrais que envolvam a produção/reprodução, qualidade de vida, saúde, transporte, educação, melhoria de infraestrutura, com características adequadas às condições do campo.

Independentemente da lógica de análise, destaca-se que a educação escolar é um fenômeno urbano. Pretende-se neste artigo enfatizar que a educação, na atualidade, é um fenômeno da sociedade urbana. E ela é de cunho urbano, não somente na cidade, mas também no campo. Mesmo aquelas escolas que recebem estudantes oriundos das áreas rurais e naqueles municípios onde ainda predomina a atividade agrícola, assim mesmo a educação prioriza um saber tal qual nos espaços urbanos. Seus interlocutores que pensam, planejam e geram as atividades educativas também vivem na cidade. Dos ambientes urbanos sobressaem os objetivos, os planos de conteúdos, formulados em “democráticas” reuniões alheias à situação rural. O resultado disso é um quadro preocupante de analfabetos funcionais que nem sequer conseguem completar a educação básica (ensino fundamental e médio).

A qualidade da educação pública, aquela oferecida pelo Estado, há algum tempo vem diminuindo e a desconsideração das particularidades regionais ou locais é um aspecto que contribui para esse processo. O currículo universal aos municípios, ao estado e ao país trata desiguais de maneira igual, utilizando os mesmos critérios. Promove, assim, a impessoalidade de um serviço público cada vez mais alheio aos interesses da população do campo. A escola está alheia à participação nos conselhos e círculos de debates, e a comunidade não gerencia efetivamente as escolas rurais. O sistema educacional intenta atrelar a universalidade como sinônimo de homogêneo, negando, assim, a diversidade. Sob a influência do positivismo, o conhecimento válido passou a ser o conhecimento científico, dos centros de pesquisa, dos bancos escolares. Também se priorizou, na educação, a formação do indivíduo para o trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) está previsto que a educação tem a finalidade de formar o indivíduo para a vida e para o trabalho. A formação para o trabalho é algo planejado. O currículo proposto, a disposição das carteiras, o currículo oculto, a hierarquia, tudo isso serve para formar cidadãos. Lucio Kowarick (1987) afirma que

para a submissão ao regime de trabalho, foram importantes mudanças culturais visando ao enquadramento na disciplina do trabalho. Os trabalhadores deverão ser ordeiros e obedientes às ordens superiores, algo fundamental aos interesses das indústrias. Essa ordem também serve ao modelo excludente do campo.

O que está em jogo ao discutirmos a educação do campo? Em meio à névoa de interesses, não é difícil de perceber certo imobilismo, tanto no tecido social, como nas esferas burocráticas do Estado. Sabemos que algumas práticas no Brasil são tão antigas que remetem ao sistema colonial, ou seja, as práticas da colonialidade ainda se fazem presentes e estão arraigadas na cultura (GONÇALVES, 2006). Mas, e a educação, o que mudou do período colonial até hoje? Na educação também se perpetua um tipo de que alguns autores atrelam à educação jesuíta. Nesta existia um manual básico (*Ratio Studiorum*, 1599) a ser seguido, em que a disciplina e a disposição das classes eram tal como hoje (*apud* ANASTASIOU; ALVES, 2010).

Os saberes tradicionais e culturais foram desvalorizados, a fim de tornar hegemônica a cultura branca, europeia, e construir uma verdade baseada nesses preceitos. O período colonial terminou, mas a colonialidade ainda persiste. Precisamos reconhecer que o conhecimento camponês, indígena, caboclo são formas de conhecimentos paralelos e científicos (SANTOS; MENEZES, 2010). Por outro lado, é necessário entender e nos balizar nos saberes tradicionais, naquilo que Santos e Menezes (2010) denominaram ecologia de saberes. Outro ponto relevante é o reconhecimento de que devemos entender o presente a partir de uma conjuntura, que não só é político-ideológica, mas ética, histórica, e que não são coisas isoladas, são processos contínuos.

1. O que pretendemos entender

Almejamos interpretar a realidade da educação do campo no Brasil, buscando conhecer e sintetizar o tipo de educação que está sendo oferecido nos mais diversos lugares deste país. A partir do inventário da educação do campo no Brasil, é possível formular propostas teóricas e práticas para o tipo de educação que os agentes do campo querem. Uma proposta que venha da horizontalidade dos debates e que atenda os interesses da população do campo.

Estudar o contexto mundial, nacional e regional que interfere na educação é entender o

contexto educacional do campo brasileiro. Isso é possível através da discussão sobre os sistemas de ensino, bem como a legislação que lhes dá suporte. A partir desse conhecimento podem-se propor medidas e mudanças para a educação do campo com base no debate com os seus atores. A população rural, em algum momento, deve expor as suas necessidades mais pertinentes em relação à educação.

2. Justificativa e relevância do estudo

O Brasil é um país de dimensões continentais. Dentro dele há uma diversidade de climas, biomas, flora e fauna. Por outro lado, tanto esses condicionantes ambientais como a formação sócio-histórica forjaram as diferenças regionais. Isso aparece entre macrorregiões, entre estados, e até mesmo dentro dos estados há uma grande diversidade de agentes sociais, principalmente nas zonas rurais. O gaúcho, o lagunense, o paulistano, o caboclo, o sertanejo e outros tantos agentes, são retratos dessa diversidade. Não são apenas figuras mitológicas, ou fruto do imaginário, mas homens e mulheres diferentes na essência de pensar e agir, influenciados/influentes no/do seu meio.

Então se apresenta, dentre tantas desigualdades sociais, econômicas e de acesso aos bens, também a desigualdade de acesso e permanência na escola, bem como de analfabetismo. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2009 o percentual de analfabetos funcionais no campo era de 40% da população, enquanto na cidade esse percentual cai para 16,7%. Também Martins (2010) demonstra as diferenças entre o aproveitamento escolar do campo em relação aos estudantes da cidade. Tudo é mais precário nas escolas do campo: bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, salas de aulas, refeitórios, entre outras coisas, são em menor quantidade e de menor qualidade nas escolas rurais. A educação oferecida para a população do campo é uma extensão da escola urbana, porém de maneira precária.

Para a educação básica (ensino fundamental) está a busca e permanência das crianças, na escola. Para a educação do campo a ideia é diminuir o tempo de permanência das crianças nas lotações de transporte e, para isso a solução é comprar “novas lotações”. Temos então uma incongruência. Para a educação infantil a ideia é evitar escolas distantes da comunidade, mas também a nucleação. Também uma das estratégias é “manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de

material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas” (MDA, 2004). Há o reconhecimento de que não existe material didático específico para escolas do campo, todavia o reconhecimento em si não garante que alguma coisa possa melhorar.

Para os territórios de assentamento da reforma agrária, existe o programa específico: o PRONERA.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de reforma agrária, assumida pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas (MDA, 2004).

A legislação que trata a educação no Brasil é bastante genérica, o que dá margem para muitas interpretações, inclusive para não ser aplicada conforme dispõe o conteúdo do texto. O próprio Estado do Rio Grande do Sul, gestor da educação, não cumpre a lei, quando não aplica o percentual de 14% das receitas que deveria ser destinado para a educação.

A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), traz a referência de que a finalidade da educação é a formação para o mundo do trabalho e para a vida. Talvez a formação do trabalhador esteja mais palpável, principalmente quando considerar o trabalho fabril, urbano. O currículo planejado e demonstrado e o currículo oculto trazem em si a formação de uma massa de trabalhadores cativos e ordeiros. Para isso a disposição das classes (carteiras), a ordem/desordem, enfim; uma série de conteúdos factuais, comportamentais e procedimentais aponta para essa finalidade.

Segundo pesquisa realizada pelo INCRA, a região Sul tem 34.991 famílias assentadas. Essa população apresenta um índice médio de pessoas não alfabetizadas de 12,73%; 42,38% têm nível de escolaridade de 1ª a 4ª série e apenas 29,46% cursaram o nível fundamental completo; 7,52% têm o ensino médio incompleto; 6,28% completaram o ensino médio; menos de 1% completaram algum curso de nível superior e 1,09% estão cursando (MDA, 2004).

Em 03 de abril de 2002, o CNE (Conselho Educação Nacional) aprovou na Câmara de Educação Básica – CEB a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002, por meio da qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Esse documento nos parece um marco fundamental de avanço na educação do campo. Esta era tratada como educação rural pela legislação antiga, e abrange (abrangia?) os espaços das florestas, das minas, da pecuária, da agricultura, bem como das comunidades caiçaras, ribeirinhas e

extrativistas (KOLLING *et al*, 2002, p. 48).

Mesmo que exista a legislação que ampara uma educação diferenciada, o que está sendo oferecido é uma extensão da escola urbana. E esta não vai muito além da formação para o trabalho, a formação tecnicista, mesmo quando esta sirva para a prestação de serviços ou para engrossar as fileiras do exército de reserva de mão-de-obra.

A escola não é o único meio de educação para a vida, mas ela é um dos meios e, se assim não está sendo, não está cumprindo uma das suas obrigações. O ensino precisa de mudanças e a escola faz parte desta nova contextualização.

A formação para o trabalho, único objetivo visível, é uma realidade no campo. Porém, as escolas rurais nem sequer formam um trabalhador que busque o seu trabalho na zona rural. Isso porque essa educação é planejada para aumentar a massa de trabalhadores urbanos. Dessa forma, o ensino que visa à promoção da pessoa, enquanto trabalhador, não alcança totalmente esse objetivo direto. Pelo contrário, direciona o trabalhador para as atividades urbanas, porque a escola rural é uma extensão da escola urbana. O que esta escola oferece é muito pouco ante os novos desafios que se apresentam. O que temos hoje no campo é a escassez (ausência) de mão-de-obra qualificada. A necessidade da formação do trabalhador do campo nem sequer é aventada.

Contudo, nesta reflexão não estamos fazendo referência somente à necessidade do trabalhador rural, mas das pessoas que querem morar no campo. Não necessariamente estas pessoas irão desenvolver atividades agrícolas. O campo abriga uma infinidade de agentes sociais que hoje, muito mais que antes, estão desenvolvendo outras atividades e gerando outras fontes de renda (SILVA, 2002).

A educação escolar já amarga críticas de que o que se trabalha em sala de aula é desinteressante. Mais ainda quando alguém das necessidades locais, o educador urbano nem sequer valoriza o saber local.

Mas, que atributos existem no campo e no que se diferencia da educação urbana? Qual escola, ou sistema de ensino, que questiona a comunidade local a fim de planejar os seus conteúdos, o seu currículo?

O artigo 28 da LDB é esclarecedor. O sistema de ensino deve se adequar às necessidades, peculiaridades da vida rural de cada região. De que maneira? Nos conteúdos curriculares, na metodologia de ensino, na organização da escola, onde necessariamente a escola deve se adequar ao calendário agrícola e às condições climáticas locais. Também deve se adequar à natureza do trabalho da zona rural. De forma que a questão que se coloca é a seguinte: qual escola observa e cumpre essas determinações prescritas na lei?

O que é claro e evidente neste artigo? Primeiro, é que a escola rural é diferente da urbana. Diferente em que sentido? Na organização, nos conteúdos curriculares, na metodologia de ensino, nos períodos das aulas, nos valores fundamentais cultivados na escola.

Quais estudos são necessários para que a escola possa se adaptar às necessidades de uma vida no campo?

O primeiro deles talvez seja aquele voltado a compreender os valores e a cultura do homem que vive na zona rural. Sua cultura, seus anseios, sua visão de mundo. O segundo passo deve/pode ser o estudo do ambiente em que a escola está inserida. Este compreende os fatores físicos naturais, modificados pelo trabalho humano, o qual reflete o modo de vida local. Neste ponto estão inclusas as atividades socioeconômicas, sócio-históricas e socioespaciais. Viver no campo não é somente a casa (moradia) e a produção agropecuária.

No campo, embora as pessoas vivam em um ambiente difuso, a natureza ainda interfere diretamente na produção e nas relações sociais. Todavia, é no cotidiano e na necessidade de uma relação mais pessoal e menos artificial que persiste a riqueza e a complexidade das relações entre seus agentes.

Uma das raízes do descaso com as peculiaridades do mundo agrário talvez esteja nesse detalhe. Planejadores, políticos e o empresariado local, articulados e aliados das grandes empresas multinacionais, procuram desenvolver uma relação mais artificial com a população do campo. Embora não seja mais possível sobreviver aquém das relações econômicas com o urbano, o campo não é somente movido pelos interesses do agronegócio. Existem diversas formas produtivas e reprodutivas ocorrendo nas zonas rurais. Não é verdadeira a afirmação de que os espaços rurais são homogêneos, tanto na parte física como cultural.

A escola, alheia aos interesses do homem do campo, cumpre esta vontade: homogeneizar tudo. Cumpre os interesses da classe dominante urbana, a qual, de jusante a montante, busca extrair o lucro médio e se apossar da renda da terra. Por outro lado, também empreende na retirada do homem/mulher do campo para que estes sejam o trabalhador urbano braçal, a força-de-trabalho de baixa remuneração. Com isso o solo urbano se valoriza, e atende também aos interesses dos proprietários de terra urbanos. Crescem as periferias, alargam-se as distâncias do perímetro urbano, o que desencadeia o aumento desproporcional do preço dos terrenos próximos do centro. É a renda diferencial combinada com a renda de monopólio.

Hoje, essa eficiência está sendo usada da seguinte maneira: todos devem estudar, no campo e na cidade; a educação prepara para o mundo do trabalho urbano. Portanto, o jovem preparado pelos estudos se encaminha para uma vida na cidade. Esse golpe foi forjado com

aliança entre os capitalistas urbanos e a oligarquia rural, diminuindo assim a pressão social sobre a terra.

Todavia, esse processo nem sempre é favorável ao urbano local. Os municípios com poucos atrativos em suas cidades deixam escapar seus trabalhadores para outros centros mais dinâmicos. Esses municípios estacionaram exatamente quando no Brasil se forjou a sociedade urbana. Talvez porque esses municípios são predominantemente agrários (VEIGA, 2003); a cidade é apenas o centro administrativo do município, nada mais do que isso. Para melhorar a vida das pessoas que vivem nesses municípios, é fundamental investir na zona rural, ou melhor, na educação voltada para uma vida no campo, aumentando a qualidade de vida, a renda e a infraestrutura local.

Como a educação é algo intencional e planejado, qual é finalidade do tipo de educação que está sendo oferecido para a população do campo? Para Paviani (1998), os fins da educação em um mundo pluralista “só podem ser pensados a partir da realidade de cada grupo, a partir do projeto de sociedade de cada grupo”. Portanto, muito além do que queremos “para eles” é entender qual a leitura de mundo que os cerca e, a partir daí, elaborar um plano em que a educação escolar colabore na construção de conhecimentos. Considerar essa pluralidade de saberes é tanto necessário quanto fundamental para formatar um conhecimento válido, significativo, a partir do qual podemos dialogar com a tida e dita ciência.

3. Referenciais teóricos e metodológicos

Entendemos que a ciência é o resultado da busca incessante pelo conhecimento da realidade, para melhorarmos enquanto homens. Naquilo que Marx descreveu nas teses de Feuerbach, conhecer para transformar, para melhorarmos enquanto pessoas, enquanto seres humanos. O conhecimento é provisório, local e cultural, é parcial, não é neutro, tampouco dá conta de tudo o que acontece em um determinado tempo e espaço. Trabalhamos com a ideia de movimento, da transformação da matéria, do que foi e do que está sendo, da ciência da história, no dizer de Marx, mas também do será se nós quisermos. Paulo Freire demonstra essa preocupação em suas obras, quando argumenta que a realidade está aí e está para ser mudada.

Entendemos que a educação é algo intencional. Ela é fruto da dominação de uma classe sobre as demais, ainda que as classes oprimidas lutem e tenham avançado no plano

democrático. Todavia é no campo cultural, onde é forjada a ideologia, que as classes trabalhadoras estão perdendo terreno. A população do campo, outrora rica em sua cultura, está sendo invadida pela cultura urbano-industrial do consumo.

Sobre as questões gerais e a interpretação de nossa sociedade, optamos pela visão da Geografia Crítica, porque esta pretende desvendar a essência e não a aparência das relações no espaço. A crítica deve perpassar as relações entre os homens, mas abarcar a exploração da natureza. Nosso texto tem um diálogo permanente ente a matéria e a ideia, entre o mundo real e o mundo idealizado e planejado.

A opção de análise é pelo materialismo histórico e dialético, porque entendemos que na sociedade atual (capitalista, antropocêntrica, positivista) as bases materiais são sinônimas de poder de fazer, para fazer, onde o ser é julgado pelo ter. Isso tem uma relação direta com a questão da mercadoria, a qual é determinada pelo valor de troca e não pelo valor de uso, inclusa aí a mercadoria trabalho. Portanto, não é a importância como valor social de uma mercadoria que determina o valor monetário da mesma, mas este determina aquele.

Como referenciais teóricos que discutem o modo de produção, bem como a sociedade atual, destacam-se alguns autores, bem como alguns marcos importantes em seus estudos. Em Paulo Freire se encontra uma pedagogia humana, problematizadora da realidade e que busca transformar nossa sociedade. Também corroborando esse ideário, Mello (2004, p. 24) diz que “o conhecimento não tem uma finalidade em si mesmo, mas sim colocar-se a serviço de uma releitura da realidade e da intervenção na mesma”.

A nossa incipiente visão de interdisciplinaridade é fundamental quando pretendemos construir um saber conectado com a realidade concreta e esta é complexa (MORIN, 2002). Diversos autores concordam que há mudanças na ciência e as novas abordagens interdisciplinares visam a um “conhecimento prudente”, através da abordagem holística dos fenômenos, deixando de lado a visão linear, dos modelos matemáticos, à procura do conhecimento através da visão do total.

A geografia não está alheia a essas mudanças. O saber geográfico que antes procurava um conhecimento objetivo, universal, determinista, e que se preocupou em ter ares científicos (aparência), para isso norteou as suas abordagens tendo como base as ciências ditas exatas, a matemática principalmente. Nasceu o questionamento da ordem imposta e do paradigma dominante. Questionou-se a formulação de leis gerais e a explicação de diversos fenômenos a partir de sistemas lineares. Quando este privilegiava os estudos das partes, em acentuado grau de especialização, como a visão das partes não significa conhecer o todo, essa concepção entrou em crise quando se exigiram saberes mais complexos e mais reais.

4. Recorte teórico e espacial

O campo não é sinônimo de agrário. Portanto, a discussão da educação não somente interessa sob a perspectiva do setor produtivo primário. Todavia, pode suscitar novos desafios e soluções aos interesses dos agentes que interferem diretamente no campo. Os setores industriais, de prestação de serviços e, principalmente, o financeiro também têm interesses no tipo de pessoa que está sendo formada no campo. A classe trabalhadora almeja o trabalho e a renda, bem como melhoria nas condições de vida. Que empreendimentos poderiam gerar emprego e renda para o meio rural? Isso pode ser um bom plano de estudo para discussão na escola rural.

Portanto, o recorte temático será a educação do campo, suas múltiplas determinações e abrangências. Porém esse tema não está isolado, mas faz parte de um contexto geral da sociedade. De forma que nossa abordagem sempre levará em consideração o desenvolvimento geral da sociedade.

Como recorte espacial, destacamos a esfera nacional como campo de estudo. É claro que teorias gerais não estão restritas ao nosso território. Mas trataremos a educação como um objeto social, político, econômico e cultural que é alvo de políticas públicas e de disputas de interesses. Dentro desse recorte mais amplo, elegemos ainda o recorte dos estados confederados, pois estes contam com legislação diferenciada nos seus respectivos sistemas de ensino. A esfera municipal será destacada quando houver iniciativa significativa que venha ao encontro do interesse do estudo.

A educação será tratada como forma organizativa e planejada de rumo da sociedade. Nesse viés ela faz parte do projeto estruturante do nosso país. Num primeiro momento, parece não haver clareza no projeto que se quer para o nosso país. Embora os interesses estejam mais complexos ainda, persistem alguns agentes no campo que foram comuns em outros tempos. De um lado os grandes fazendeiros (proprietários de terras), os quais tiveram seus lotes fragmentados. Estes venderam, arrendaram suas terras para as empresas capitalistas do agronegócio. É claro que os novos empresários rurais não são os mesmos fazendeiros; ainda que sejam descendentes destes, a sua mentalidade é outra. No entanto, a baixa mobilidade social da terra predomina. Salvo enclaves mais modernos, o regime da pecuária extensiva permanece nos campos sulinos. De forma que hoje há pelo menos dois caminhos para os grandes lotes. Parte deles se moderniza, tornando-se empresas rurais, e a outra parte permanece no regime extensivo, o que os deixa subutilizados.

Por outro lado estão os produtores familiares, onde o minifúndio predomina sobre o número de lotes da agricultura familiar. Insuficientes para manter a continuidade dos filhos na terra e com problemas na geração de renda, o problema nas pequenas propriedades é também complexo. Afinal, qual enquadramento se dá à propriedade familiar? Pequenos empreendimentos empresariais ou uma agricultura camponesa?

Delimitar, entender e tecer considerações sobre as pretensões dos agentes envolvidos no campo nos parece o ponto inicial para o debate sobre o tipo de educação que se quer para o campo.

A primeira questão é quais agentes sociais têm interesse direto ou indireto sobre a vida no campo. Somente levando em consideração esses interesses que se podem planejar as mudanças possíveis.

O primeiro deles é o próprio produtor familiar. Esses agentes produzem a maior parte do alimento básico consumido no país. É claro também que há uma diversidade e diferenciação interna entre os produtores familiares. Além das propriedades familiares já existentes, existem também aqueles lotes oriundos da reforma agrária. Tem-se comprovado a tese de que na maioria dos casos essas propriedades são familiares. Ou seja, a força de trabalho predominante provém da família. Outra característica é a pequena área, não excedendo os quatro módulos fiscais (parâmetro utilizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária para definir o tamanho da propriedade em pequena, média ou grande, que pode ser variável de acordo com as características de cada região). Também a sua renda é proveniente de atividade agrícola. Então, quais são os interesses desses produtores para seus filhos? Que perspectiva eles têm?

Supomos duas racionalidades básicas. Uma baseada nos fins e outra nas tradições da família. A primeira visa ao lucro, à expansão e/ou acúmulo de bens. Para estes, as atividades a serem desenvolvidas serão aquelas que poderão conferir uma taxa maior de lucro. Para os segundos, o plantio deve primeiro atender as necessidades da família e o excedente será vendido para manter o modo de vida local. Que educação cabe a esses dois grupos? Tudo o que compete a uma empresa rural poderia ser do interesse do primeiro grupo, e uma educação centrada nos valores da família, bem como suscitar alternativas que geram renda, para o segundo grupo.

Por outro lado os grandes proprietários sempre tiveram um anseio comum. Mesmo que a terra não signifique capital, mas a possibilidade de extrair renda, num primeiro momento ela é símbolo de poder e status social. O poder e a expansão de suas posses, porém urge a necessidade de mudanças para uma racionalidade capitalista e pouco conservadora. A

necessidade de inovar é comum tanto para a pequena quanto para a grande propriedade. Portanto, os velhos proprietários e os novos empresários rurais anseiam por um horizonte largo. Para os primeiros, quanto maior o lote, maior o símbolo de poder e ostentação. Para os segundos, quanto maior o lote, aumenta a possibilidade de extrair maior renda, ou de venda para investir em um negócio mais lucrativo.

De fato, poder e negócios andam juntos neste caso. O poder de mando dos proprietários de terras se equivale ao poder de compra ou visão de negócio do empresário rural. Isso dá sentido ao movimento nos grandes lotes. As estâncias (grandes propriedades rurais) entrarão em falência caso não façam a transição ao modelo empresarial de exploração intensiva da terra. Uma educação centrada no conhecimento das engrenagens do capital, enfatizando as questões socioeconômicas, talvez dê conta dos seus interesses.

Considerações finais

Fica evidente que o projeto de educação para uma vida no campo é conflituoso e, portanto, pressupõe a luta de classes. A educação que a escola apresenta reflete um momento socioeconômico e político local. Portanto, é parte de um condicionamento ideológico. Mudar a educação faz parte da mudança no cenário político. Ou a educação pode mudar o cenário político? Não há uma lei exata. Na história temos exemplo de educação alienante e de educação que fez a diferença em favor de mudanças sociopolíticas.

Outro ponto a destacar é que a educação é algo intencional. Seja ela eficiente ou não, atenda aos interesses locais ou distantes, ela é fruto de um planejamento, portanto atende aos interesses de determinada classe, ou grupo e ideia.

Deixando de lado a ideia de conspiração e de um “mal” planejado, entramos no ponto de afirmar que as coisas estão melhorando. Estamos saindo de uma sociedade de analfabetos para uma sociedade de quer/deve ser transformada. Hoje há liberdade de contestação, escolha e espírito crítico. O estudo não necessariamente traz o crescimento econômico, porém quando maior é o tempo de estudo, maiores são as chances de um trabalho de remuneração melhor.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2010.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- CURY, Augusto. *O código da inteligência: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, 1992.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. *A crise agrária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Quatro séculos de latifúndio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (org.). *Educação do campo: identidade e política pública*. Brasília: Articulação Nacional por uma educação no Campo, 2002.
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Estudos e pesquisas: prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABNT, 1990.
- MARTINS, Cyro. *Sem rumo*. 6. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 3.ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- _____. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 3. Volume 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MELLO, Marco. *Pesquisa participante popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ísis, 2005. Diálogo-pesquisa assessoria de educação popular, IPOA.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *PRONERA* (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.
- MOREIRA, Ruy. *Geografia: teoria e crítica*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, José Francisco Santos; SIMONCINI, João Batista Villas Boas. Agricultura brasileira: produção de alimentos e mercadorias. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL HUMBOLDT, 12., 2010, La Rioja. *Anales...* La Rioja (Argentina): Centro de Estudios Alexander von Humboldt, 2010. 1 CD-ROM.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

QUAINI, Massimo. *Marxismo e geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1991.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano que se calcula*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Nem tudo é urbano. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 56, n. 2, abr.-jun. 2004. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v56n2/a16v56n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.