

**RESUMO**

A Educação do campo é uma discussão recente iniciada a partir de 1990 com a articulação de movimentos sociais e entidades não governamentais que propunham uma reflexão sobre o papel da escola, do educador, do currículo e do homem do campo na constituição de uma educação que valorizasse a cultura do campo. A luta pela educação fez parte da luta pela terra liderada por estes movimentos, impulsionados pelo anseio de conquistar o direito de viver da terra e permanecer no campo. Há uma diversidade de elementos que se entrelaçam na realidade do campo, dentre elas, a desvalorização da educação que acontece no campo, falta de conhecimento das políticas públicas que deveriam atender a Escola do campo e, a falta de reconhecimento da importância do homem do campo para sociedade urbana refletem na proposta curricular e pedagógica ofertada nas escolas. Ao longo dos anos a Educação do campo foi atendida de forma extemporânea e rotulada, o que por vezes causou a desmotivação de quem acreditou que era possível ter no campo uma escola de qualidade. O escopo deste trabalho está em compreender as questões históricas que forjaram a Educação do Campo no Brasil, para que ela pudesse vislumbrar uma educação do campo, para além de educação no campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Ensino de Geografia. Relação campo-cidade.

**ABSTRACT**

Field Education is a recent discussion that started in 1990 with the articulation of social movements and no governmental entities that proposed a reflection on the role of the school, the educator, the curriculum and the field man in the constitution of an education that valued the culture of the countryside. The struggle for education was part of the struggle for land led by these movements, driven by the desire to conquer the right to live off the land and remain in the countryside. There is a diversity of elements that intertwine in the reality of the countryside, among them, the devaluation of education that takes place in the countryside, lack of knowledge of public policies that should serve the Field School and the lack of recognition of the importance of the rural man. For urban society are reflected in the curricular and pedagogical proposal offered in schools. Over the years, field education

was treated in an extemporaneous and labeled way, which sometimes caused the demotivation of those who believed that it was possible to have a quality school in the countryside. The scope of this work is to understand the historical issues that forged Field Education in Brazil, so that it could envision rural education, in addition to rural education.

**Keywords:** Rural education. Teaching Geography. Country-city relationship.

*Submetido em:* 02 de nov. 2022

*Aceito em:* 26 de jan. 2023

**O PERCURSO HISTÓRICO DE UMA ESCOLA NO CAMPO PARA UMA ESCOLA DO CAMPO****THE HISTORICAL ROUTE FROM A SCHOOL IN THE FIELD TO A SCHOOL IN THE FIELD**

Heloisa Vitória de Castro Paula<sup>1,\*</sup>

**Apresentação**

A constituição da escola no/do campo traz elementos que permeiam o direito universal à educação e o papel que a escola se propõe a assumir no campo, estabelecendo uma relação que se situa entre o ideal e o essencial.

Pensar a Educação Básica do Campo, como direito que deve ser garantido à população do campo, traz à luz a discussão sobre como este direito é negado, ao passo que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, esta etapa do ensino agrega a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, estas três etapas, não são contempladas da mesma forma. Para tanto, garantir este direito se torna um anseio de cumprimento das políticas públicas educacionais que, entende como sujeito de direitos, todo cidadão brasileiro independente de onde habite.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Catalão - UFCAT, Goiás – Brasil.

\*E-mail para correspondência: heloisavitoria@ufcat.edu.br

O relato histórico apresentado na pesquisa vê-se como a educação do homem e mulher do campo foi privilegiada quando os interesses políticos e econômicos faziam parte da discussão. Garantir que a educação seja direito constitucional que independa destas relações é um grande desafio que, deve permear as discussões na escola. É preciso romper com a visão hierárquica da escola que, vê a escola do campo submetida às escolas urbanas para que a educação se efetive como direito.

Neste contexto, foi analisado a partir de um viés histórico, como a escola e todos os seus partícipes têm um papel importante na construção de uma escola que rompa com o estigma do atraso e, ocupe o seu lugar como importante elemento na construção histórica do conhecimento, acumulando saberes e cultura que é inerente aos saberes acumulados pela sociedade.

A Educação para os povos do campo envolta normalmente por interesses de cunho político, ideológico e econômico, ao mesmo tempo em que chega para garantir o direito à educação, muitas vezes ignorou os saberes do campo e quis tecnicizá-lo.

Dessa forma, vamos nortear este percurso percorrendo alguns momentos históricos que contribuíram para a efetivação desta escola, procurando destacar seus percursos e percalços.

### **Um percurso histórico sobre a Educação do campo o**

A discussão inicia-se no Século XVI com a influência do padre jesuíta Manoel da Nóbrega que aponta para a importância de uma educação que acontecesse no campo, qualificando o que o campo oferecia. A análise histórica retoma as discussões de como esta educação passa a ser oferecida, e de acordo com quais interesses ela está calcada.

A influência internacional é um dos fatores que impulsionaram a criação das escolas rurais, porém, modelos prontos que não se adequaram a realidade brasileira, mas que correspondia aos interesses políticos.

As leis e decretos impulsionados pela luta dos movimentos sociais surgem propondo adequações ao trabalho rural e, conseqüentemente, a oferta de uma escola de qualidade que dialogasse com a realidade do campo. Estes movimentos, representados pelos Movimentos Sociais Populares Rurais/do campo e articulados como sujeitos políticos coletivos, se tornaram representativos na luta por uma escola que fosse no campo e que acompanhasse a discussão de uma educação do campo que, denota a luta pela terra e a perspectiva de um projeto popular de sociedade. A autora Caldart (2002) ao definir Educação no/do campo, afirma que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18, grifos da autora).

Discutir a Escola do campo perpassa por elementos que vão do econômico ao social, do cultural ao ambiental, dentre outros que perpassam este espaço. Realizar uma análise histórica destas relações traz à luz algumas questões intimamente ligadas à configuração espacial que, ora se estabeleceu no campo e que refletiu nas questões sociais e culturais destas populações.

A “cultura” do agronegócio é uma das questões que alavancaram uma nova organização rural, influenciando a migração que ocorreu nas últimas décadas, a evasão do campo causada pela mecanização da força de trabalho, o avanço das cadeias produtivas e as desapropriações para instalação de barragens. Todos estes elementos influenciaram o

movimento da escola rural, pois convergiram em programas e políticas a partir de interesses políticos e econômicos do país em relação ao campo.

De acordo com Leite (1999, p.14), “pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo.” Porém a educação do homem do campo muitas vezes foi marcada pelo desprezo e preconceito, acontecendo de forma instrumental e desqualificada.

Inicialmente falamos de uma “escola rural” por ser esta a definição presente na Legislação Educacional. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas,

a educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, DECRETO N. 7352 DE 4 NOVEMBRO 2010, p. 1).

Vale salientar que, o termo Educação do campo é um conceito que vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho. Para Ribeiro (2010, p.41), “[...] campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.”

No ano de 2010, após oito anos da aprovação das Diretrizes Operacionais, foi aprovado o decreto nº 7.352 que vem dispor sobre uma escola no campo e que deve atender inclusive a demanda da reforma agrária no país. Este decreto cria a política de educação do campo, e destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior à população que vive no campo. De acordo com o decreto o atendimento será feito pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O percurso histórico rural, e o conceito de Educação do campo permitem compreender a diversidade de elementos que formam a trama da construção desta escola. Esta discussão vai além do atendimento da demanda escolar, mas, busca se efetivar como um projeto popular para o Brasil. Para Ribeiro (2010, p.41),

contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação.

A análise histórica se faz imprescindível na reflexão sobre a constituição desta escola para que, se possa compreender a diversidade de elementos que se entrelaçam na realidade do campo e de sua clientela escolar.

A desvalorização da educação que acontece no campo perpassa pelo descaso e pela ignorância de uma sociedade urbanizada que não consegue compreender a subjetividade do homem do campo que, muitas vezes, divide o labor da roça com a sala de aula. Ao longo dos anos, a Educação no campo foi atendida de forma extemporânea e rotulada, o que por vezes, causou a desmotivação de quem acreditou que era possível ter no campo uma escola de qualidade.

No século XVI, no período colonial no Brasil, os padres jesuítas se tornaram os principais educadores da colônia brasileira. A partir deste contexto, pode-se delinear o cenário da educação no país e as prioridades estabelecidas. Apesar de ter uma centralidade catequética na educação dos índios e colonos, “[...] o plano de estudos inicial, elabora-

do por Nóbrega, instituiu o ensino profissional e agrícola nos recolhimentos como opção, ao lado do ensino da gramática latina.” (RAMOS, 1987, p.11). Esse currículo sugerido pelo Padre Manoel da Nóbrega não chegou a ser realizado, pois este morre no ano de 1570 e “[...] Morre com ele aquela que poderia ser a primeira experiência nacional de educação rural.” (RAMOS, 1987, p. 11).

A educação rural no Brasil se inicia, efetivamente, ainda na República Velha, no final do século XIX, com o objetivo de inserir o país na modernidade do século XX entendendo que a educação poderia ser esta alavanca. E, por este mesmo ideal de modernidade pautado por uma sociedade urbano-industrial que se instalava no Brasil, é que, a educação rural somente voltou a ser discutida após a intensa migração da população do campo para as áreas onde se iniciava a industrialização já nos anos de 1910/1920.

Os movimentos migratórios foram os grandes responsáveis pelo processo de concentração urbana. Para Camarano e Beltrão (2000, p.15), “o crescimento vegetativo é tradicionalmente mais baixo nas áreas urbanas, notadamente nas cidades maiores. Estimativas apontam para um volume de aproximadamente 55 milhões de pessoas que deixaram a área rural entre 1940 e 1996.” Os autores expressam essa relação na tabela 1.

**Tabela 1- Distribuição da População Brasileira por Grupos de Tamanho (em %)**

Grupos	1940	1950	1960	1970	1980	1991	1996
Urbana	31,2	36,2	45,4	55,9	67,7	74,8	78,0
500 e +	10,8	14,2	21,4	26,7	32,3	35,2	35,7
100-499	5,1	4,9	4,4	6,5	9,6	10,7	11,3
50-99	1,7	2,2	2,6	3,2	4,1	5,4	9,1
20-49	1,9	3,0	4,3	5,1	6,3	7,6	10,4
<20	11,7	11,9	12,7	14,0	15,5	16,4	11,8
Rural	68,8	63,8	54,6	44,1	32,4	24,5	22,0

Fonte: IBGE, Censos Demográficos in Camarano e Beltrão (2000, p.15).

No Brasil, a partir da I Guerra Mundial e da intensificação da migração do campo para as cidades, houve uma política de incentivo de retorno ao campo. Esta política visava não somente incentivar o retorno ao campo, mas também, fixar as pessoas que ainda permaneciam no campo. De acordo com Leite (1999, p.28),

[...] concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campestre, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.

A partir deste movimento para a fixação do homem ao campo surge o Ruralismo pedagógico que, tinha como maior objetivo formar uma escola integrada às condições locais regionalistas, colaborando com este movimento. O Ruralismo pedagógico perdurou até a década de 1930, uma vez que, a escolaridade mantinha-se vinculada a tradição colonialista (LEITE, 1999).

Com o início de transformação no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade conquista um espaço mais amplo. Junto com estas mudanças econômicas, surge no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, buscava diagnosticar e dar novos rumos às políticas educacionais tendo como premissa que a educação deveria ser dada a todos os cidadãos, inspirados pelos ideais de uma escola democrática.

Nesta proposta, educação no campo ou na cidade eram igualmente contempladas. Entretanto, havia uma separação entre a educação das elites e das classes populares e esta, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007, p.11),

não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional promulgada a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” (grifos do autor).

A inserção precoce do homem do campo na força de trabalho torna-se um dos aspectos relevantes na análise da escola do campo. Em algumas realidades os alunos estavam inseridos na mão de obra das fazendas e, dividiam o tempo entre o trabalho na terra e as atividades na escola. Outro aspecto relevante é que, os professores eram selecionados no campo mesmo, por diversos motivos dentre eles a facilidade de locomoção. Não era raro que o professor fosse alguém que tivesse algum conhecimento, mesmo que elementar e, repassasse o que sabia aos alunos.

As manifestações de movimentos revolucionários com forte cunho liberal trouxeram ao Brasil uma nova visão sobre o processo produtivo e econômico se propondo a lutar por bem-estar, direitos e participação política. Este período, liderado pelo governo de Vargas visualizava um processo industrial de base como forma de manter o ideário do Estado Novo. Diante desta política voltada à industrialização, a escola do campo ficou esquecida, já que, o foco na educação estava na capacitação profissional (LEITE, 1999).

As discussões sobre educação que ocorreram na década de 1930 impulsionaram após a II Guerra Mundial um novo olhar para a escola do campo. A educação do campo passa a estar de acordo com a política externa norte-americana, momento em que foi criado o CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) que

tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p.32).

Com a implantação destes projetos educacionais, criou-se a expectativa de desenvolvimento da Educação no campo. A partir da criação do Programa de Extensão Rural acreditou-se que, as populações do campo experimentariam a mesma realidade norte-americana. Porém, com uma forte característica de ensino informal, o projeto se propunha a ser um programa diferenciado ou, até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar.

O programa tinha como base material da ação educativa a empresa familiar. Para o Programa de Extensão Rural o importante era convencer todos os membros da família a usarem os recursos técnicos para aumentarem a produção e, em consequência, o bem-estar social.

A Extensão Rural tinha como principal objetivo combater a carência, a desnutrição e as doenças, bem como, a ignorância e outros fatores negativos dos grupos empobrecidos do Brasil (FONSECA, 1985). Apesar de ter objetivos que poderiam garantir o bem-estar da população rural, o programa perpetuava uma visão colonialista e exploratória, usando um rótulo de “desenvolvimento agrário”. Para Fonseca (1985, p.55),

a preocupação das elites brasileiras para com a educação rural no Brasil data da passagem da primeira para a segunda década deste século, quando a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo [...] A necessidade de conter esta migração e a ideia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais. [...] o agrário e o industrial.

Na década de 1950 com o intuito de promover a organização das comunidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento rural, o governo federal volta a ter uma preocupação com a educação rural elementar, porém acaba fracassando com as “Missões Rurais” o que resultou na extinção da Campanha Nacional de Educação Rural em 1963 (RAMOS, 1987).

Ao fazer uma análise histórica da educação rural Ribeiro (2010) mostra que essa abordagem

permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades. O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. [...] O segundo período, correspondente aos anos de 1950- 1960, coincide com o processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada. (RIBEIRO, 2010, p. 172).

O período de 1950 a 1996 vai testemunhar a criação de leis importantes que direcionaram a educação no Brasil. São elas a LDB 4024/61, Lei 5692/71 que complementava a anterior e, que, discutia a estruturação do ensino fundamental e secundarista e a LDB 9394/96. A estruturação da escola fundamental da zona rural pela LDB 4024/61 ficaria a cargo dos municípios, desta forma, omitindo-se quanto às responsabilidades e necessidades da escola rural, já que, a maioria dos municípios não tinha condições financeiras de assumir tal encargo. Para Leite (1999),

desta feita, com uma política educacional nem centralizada, nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p.39).

Diante deste impasse, o momento acabou sendo propício para o surgimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, posteriormente o Movimento Educação de Base (MEB). A ideologia destes movimentos estava sustentada nas condições de trabalho dos trabalhadores rurais e outras entidades que, protegiam os até então desprezados da zona rural. Esta luta dos movimentos culminou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214/63.

A Lei 5.692/71 foi aprovada em meio à efervescência do período militar e, ao interesse destes em manter a ordem. Ao invés de grandes transformações acentuaram-se as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e, consagrou o elitismo que sempre esteve presente nas decisões políticas no país. Esta lei estava distanciada da realidade da população do campo por se pautar principalmente na profissionalização do ensino e, tratar os trabalhadores rurais como possível mão - de - obra a ser absorvida pelo mercado.

No percurso histórico da Educação no campo vamos nos deparar em muitos momentos com a precarização da educação e, a negligência do poder público. As leis que regem a educação brasileira trouxeram dentro de suas propostas e sanções, etapas ou modalidades da educação básica que deveria ser privilegiada.

No conteúdo das leis percebe-se que a Educação do campo, a valorização do professor do campo, a organização curricular coerente com a realidade vivida e a construção de escolas que acolham estes alunos com maiores condições não foi destacada. Somente no ano de 2010, a resolução CNE/CEB nº4 definiu a Educação do campo como uma modalidade da Educação Básica, prevendo adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região.

Na LDB 9.394/96, está previsto que a “escola rural” deve ter um planejamento condizente com a realidade vivida pelos seus alunos, de certa forma, desurbanizados. Para Leite (1999), “não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas (sic).”

No âmbito social e educacional vimos o quanto a cultura ruralista vem sendo distanciada do que se ensina na escola. O meio rural é visto, muitas vezes, como “atrasado”, “caipira” e desconectado do mundo urbano deixando de levar em consideração todo conhecimento trazido do campo e, de suas tradições.

Arroyo, Caldart e Molina (2005, p.11) discorrem sobre a perspectiva dada a Educação do campo ao refletirem que, “[...] a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interroga-nos porque nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação.” Alguns questionamentos são levantados pelos autores sobre as possibilidades que justifiquem o descaso com a educação do campo:

[...] O olhar negativo, preconceituoso, do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida, de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte? [...] O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões do campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores é que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. (ARROYO; CALDART ; MOLINA, 2004, p.11).

Sobre a diversidade da Educação do campo, o Decreto nº 7.352 foi aprovado em 04 de novembro de 2010 e dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao analisar o Decreto nº 7.352 percebemos que, os princípios ora estabelecidos vão ao encontro de uma perspectiva de uma educação do/no campo surgindo como política educacional que procura dialogar com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades.

O Decreto nº 7.352, ao tratar das particularidades do homem do campo, interpreta que este é dono de uma cultura própria, envolta em tradições e saberes que constituíram o campo. Brandão (2009, p.17) fala da “cartografia da pessoa”, dizendo que, “cada um de nós habita e é habitado por espaços e lugares, terras e territórios, regiões e paisagens interiores”. Para o autor, tempos e espaços pertencem a nós, da mesma medida em que pertencemos a eles.

A constituição histórica da escola do campo no cenário brasileiro e, a forma como se construiu as discussões em torno desta modalidade se fez pertinente ao analisar as escolas no campo e o contexto em que se constituem. A muitas regiões brasileiras, herdeiras da cultura do homem do campo, não couberam pensar a cidade sem compreender que ela tem muito do campo, mesmo que seja dentro de cada um que nela habita. Em muitas regiões houve um período de grande concentração no meio rural.

Um fator que influenciou a modificação do cenário rural, como aconteceu com a região Centro-Oeste, situa-se em meados de 1950, com novas perspectivas de crescimento econômico e, o incentivo das políticas que facilitavam esse crescimento se tornando peças chave na expansão da fronteira agrícola, principalmente durante o período do “Milagre Econômico” vivido no Brasil.

Vários programas governamentais foram criados para fortalecer o agronegócio introduzindo melhores infraestruturas e, favorecendo a produção agrícola. Dentre eles podemos destacar: O Programa Especial de Desenvolvimento da Grande Dourados, O Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília e o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil.

Entretanto, os programas que representaram maior impacto sobre o crescimento da agricultura de Cerrados foram: o Programa para o Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO), que durou de 1975 a 1982 e tinha como um dos focos transformar a agricultura de subsistência em uma agricultura empresarial, isto devido ao incentivo à pesquisa agrônômica, e ainda, o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER), que foi idealizado em 1974 pelo governo brasileiro e japonês, implementado em 1978 e ainda vigente no país. O principal objetivo era desenvolver e estimular a implantação de uma agricultura moderna, eficiente e empresarial de médio porte. De acordo com Gobbi, Cleps Junior e Pessôa (2003, p.77),

[...] no Brasil, as mudanças no espaço rural, desencadeadas pelo processo de modernização, têm início na década de 1950, porém a manifestação de forma intensa e ampla ocorre após a ruptura política institucional, e sob o comando do regime autoritário militar implantado no país a partir do golpe de 1964.[...] Nessas três décadas (1970/80/90) de intensa ocupação desordenada, primeiro pela pecuária extensiva com o apoio de culturas financiadas como o arroz e, depois, pelas grandes culturas de grãos (soja e milho), com incentivos de grandes projetos de desenvolvimento como o POLOCENTRO, Programa de Desenvolvimento dos Cerrados e o PRODECER, Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de desenvolvimento dos Cerrados, num ecossistema reconhecidamente frágil, o que se constatou foram grandes danos ambientais para essa região.

Essa nova realidade impulsionou a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e, posteriormente, a criação de movimentos camponeses que lutavam por terra e educação. No início dos anos de 1960 houve uma forte reação dos latifundiários ao avanço do movimento social pela reforma agrária. Esses movimentos estavam sendo apoiados por lideranças políticas, como os governadores Leonel Brizola (Rio de Janeiro) e Miguel Arraes (Pernambuco). Com o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura, o processo de organização e avanços dos movimentos de luta pela terra foi interrompido, após terem suas organizações destruídas, lideranças perseguidas e assassinadas (RIBEIRO, 2010).

No final dos anos de 1970, os movimentos sociais populares retomam suas organizações “[...] quando se pode perceber, novamente a forte presença da Igreja e de partidos políticos de esquerda nesse processo.”(RIBEIRO, 2010, p.33). Em janeiro de 1984 aconteceu o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em Cascavel no Paraná, sendo fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. De acordo com Ribeiro (2010, p. 41), “nos anos de 1990, os movimentos sociais populares rurais/do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma de suas primeiras demandas associada a um projeto popular para o Brasil.”

No ano de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENE-RA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação e,

o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos bispos do Brasil (CNBB).

O ENERA foi o primeiro espaço constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo, para se discutir a educação do campo e seus desdobramentos. Este encontro apoiado por instituições religiosas, organizações não-governamentais e movimentos sociais iniciou a construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

A partir da elaboração do projeto, surgiu um documento que foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (RIBEIRO, 2010).

De acordo com o PRONERA, a educação do campo é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o Pronera quer fortalecer o mundo rural em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas. De acordo com Ribeiro (2010),

O objetivo do Pronera (sic) é promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas da reforma agrária. [...] Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar. (RIBEIRO, 2010, p. 190).

Os movimentos sociais e sindicais do campo que lutam pela posse da terra, através de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas e cursos de capacitação, constroem processos permanentes de educação popular, trazendo para a sociedade civil a discussão sobre “Cidadania” e “Educação” do homem do campo perpassando pelas dimensões presentes no PRONERA. Para Arroyo, “[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.” (ARROYO, 1999, p. 9).

Compreender o campo como um espaço com suas particularidades e possibilidades, conferiu à educação do campo o papel de representar um novo projeto de educação que, fortaleça a identidade e autonomia das populações do campo. Este fortalecimento se dá, ao se refletir sobre o papel do campo e sua relação com a terra, com o trabalho e com a educação.

As relações de trabalho e produção presentes no campo estão intimamente relacionadas a sistemas de parentes. As propriedades familiares dependem do trabalho familiar para manterem a estrutura da propriedade. O Censo Agropecuário de 1995/1996 reflete o papel econômico dessas propriedades rurais pertencentes a grupos familiares. De acordo com Guanziroli apud Secad (2007, p. 28),

o Censo Agropecuário 1995/1996, realizado pelo IBGE, revela que, naquele período, aproximadamente 85% do total de propriedades rurais do país pertenciam a grupos familiares. A atividade agrícola, para 13,8 milhões de pessoas representava, praticamente, a única alternativa de vida, em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que correspondia a 77% da população ocupada na agricultura. Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção Rural.

Percebemos que, as propostas de atendimento a escola do campo surgiram como forma de garantir a permanência do homem no campo mas, não necessariamente atendendo suas necessidades educacionais e o reconhecendo como cidadão de direitos. Na perspectiva da luta de uma Escola no/do campo está a conquista de uma proposta educativa que, alie a educação, direito universal, com o desenvolvimento para o campo. Para Arroyo, Caldart e Molina (2005, p.72),

[...] O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça e cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. É aí que vocês estão colocando a educação básica: por que educar o trabalhador no campo, a trabalhadora, os sem-terra, por quê? Porque são sujeitos de direitos.

A luta pela terra, iniciada pelos movimentos sociais, lançou outro olhar para a Escola no campo propondo uma educação que atenda a demanda e saberes do campo. O movimento social no campo “representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação.”(ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 73). Esta nova consciência representada pelos movimentos deixa claro o quanto estes cidadãos se reconhecem como sujeitos de direitos.

### **Os movimentos camponeses e a educação do campo: novas propostas, velhos dilemas**

No início dos anos de 1980, impulsionada pelos conflitos por terra e aliada a modernização da agricultura nos anos anteriores, a reforma agrária ganhou visibilidade no cenário brasileiro. A discussão sobre a reforma agrária adentra as universidades e passa a fazer parte das produções acadêmicas.

Nessa linha de pensamento, constata-se que, historicamente, criou-se uma subordinação do campo à cidade, e, conseqüentemente, da escola rural à escola urbana, como se a segunda fosse modelo a ser seguido. Para o aluno que vive no campo, partilhando desta realidade e cultura e enfrentando as adversidades desta escola, um programa escolar que realize discussões que não vão ao encontro da realidade vivida cotidianamente, perde-se o significado.

Na luta pela terra também esteve presente a luta pela educação. Pessoa (2007) leva à reflexão de que não se deve pensar somente em uma escola localizada no campo que, continua subjugando de todas as formas a realidade das populações rurais entendendo o aluno como “[...] o aluno universal ou, pior ainda, um aluno urbano universalizado.” (PESSOA, 2007, p.15).

Devido a esta subjugação, consolida-se uma política de descompromisso com a realidade rural, que ignora a importância de um currículo adequado a um atendimento integral a esses alunos, desconsiderando a rotina diferenciada dos alunos do campo que, se inicia inclusive com o acesso a estas instituições. Essa nova escola rural, para Ramos (1987, p.111), “é uma reprodução do modelo urbano “adaptado” [...] ela é imposta pela cidade, não partindo da reivindicação da população rural.”

Em busca de uma educação que fosse do campo, os movimentos camponeses têm um papel importante, pois lutam para que seus filhos possam aprender também o que vivem e se reconheçam no ambiente escolar. A escola pensada pelos movimentos vai além da estrutura física que esteja construída no campo e, busca-se uma escola que atenda a demanda escolar das populações camponesas, respeitando sua cultura e sua realidade.

No ano de 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) faz a primeira análise diagnóstica sobre a educação nos assentamentos de reforma agrária no Brasil.

Com o intuito de realizar este diagnóstico a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) entrevistou diretores, professores, presidentes de associações de produtores rurais e famílias assentadas. A amostragem da pesquisa foi de 10,2 mil famílias de um número de 524.868 famílias, distribuídas nas regiões Norte e Nordeste que apresentaram um maior número de assentados com 33,06% e 41,85% respectivamente, Centro-Oeste que apresentou o terceiro maior número de assentados representando 14,22%, Sudeste 5,54% e Sul com 5,33% como indica em números na tabela 2.

**Tabela 2- Grandes números da pesquisa nacional da educação na reforma agrária – BRASIL- 2004**

Variáveis	Brasil	GRANDES REGIÕES				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Assentamentos do Incra	5.595	1.082	2.546	444	680	843
Famílias Assentadas	524.868	167.932	208.071	30.187	30.238	88.440
População Assentada	2.549.605	842.303	1.067.145	141.301	136.122	362.734
Escolas	8.679	2.414	4.230	476	622	937
Estudantes Assentados	987.890	313.124	457.810	47.973	45.271	123.712

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004)

A PNERA visou caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores. A pesquisa destacou que

foram recenseados 5.595 assentamentos localizados em 1.651 municípios, totalizando os assentamentos da Reforma Agrária do INCRA instalados a partir de 1985. O levantamento realizado junto aos professores ou diretores teve caráter censitário adotando a escola como unidade de coleta. A pesquisa cobriu todas as unidades de ensino que atendem alunos residentes nos assentamentos, localizadas neste espaço ou em seu entorno. Foram identificadas 8.679 escolas com essas características. Na pesquisa junto aos presidentes de associação de produtores rurais, o levantamento cobriu todos os 5.595 assentamentos credenciados pelo INCRA, desde 1985. Em todos eles foram realizadas entrevistas com as lideranças dos trabalhadores rurais. No que se refere às famílias assentadas, a pesquisa foi amostral, garantindo a representatividade de todas as Unidades da Federação. O levantamento coletou informações de todos os moradores de cada domicílio sorteado. A expansão dos resultados obtidos na amostra foi de 524.868 famílias assentadas, perfazendo uma população de 2,5 milhões de pessoas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Em relação à dependência administrativa destas escolas constatou-se que, na região Centro-Oeste, a maior parte das escolas são municipais. Este fato pode estar relacionado à descentralização da educação via municipalização postos como lei no Art. 211 da Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2. Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” (BRASIL, 1988) Esta realidade se repete em outras regiões do Brasil, como podemos perceber na tabela 3.

Tabela 3- Caracterização da escola segundo dependência administrativa (%) – Brasil e grandes regiões – 2004

Discriminação	Geral (Ne=8.672)	GRANDES REGIÕES				
		Norte (Ne= 2413)	Nordeste (Ne=4255)	Centro-oeste (Ne=4255)	Sul (Ne=4255)	Sudeste (Ne=476)
Escola Federal	4,4	1,0	4,9	11,3	4,8	3,2
Escola Estadual	8,3	9,2	3,1	9,2	24,0	27,7
Escola Municipal	83,6	89,3	87,1	77,5	64,3	60,5
Escola Privada:	3,7	0,5	4,9	2,0	6,9	8,6
	(Ne=322)	(Ne=13)	(Ne=206)	(Ne=19)	(Ne=43)	(Ne=41)
Particular	8,4	-	11,7	15,8	-	-
Confessional	2,5	30,8	1,9	-	-	-
Filantrópica	11,5	15,4	10,7	10,5	2,3	24,4
Comunitária:	77,6	53,8	75,7	73,5	97,7	75,6
	(Ne=250)	(Ne=7)	(Ne=156)	(Ne=14)	(Ne=42)	(Ne=31)
Escola de Sindicato, Associação cooperativa ou movimento	66,4	-	66,7	64,3	73,8	71,0
Escola Família Agrícola ou Casa familiar rural	11,6	85,7	11,5	21,4	-	6,5
Outra	22,0	14,3	21,8	14,3	26,2	22,6

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004)

Adaptação: CASTRO, H. V. 2012

A precarização do atendimento a essas escolas ficou por ora pautada na municipalização destas instituições, sendo que, muitos municípios não têm condições financeiras para manterem as escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino fundamental. O fato de a escola rural atender em sua maioria o Ensino Fundamental agrega a responsabilidade aos municípios. (Acho que essa informação vale a pena refletir sobre ela tendo em vista que, pode fortalecer o argumento dos municípios para manter o fechamento de escolas do campo. Portanto, sugiro reescrever a informação destacada em amarelo)

A luta por esta escola material, trouxe reflexões sobre a escola que queremos. Em um processo de legitimação do direito à educação e, conseqüentemente, do direito à escola, as condições oferecidas aos alunos e professores para permanecerem nesta escola ficou negligenciado. Para Arroyo (1986, p.25),

[...] Nas últimas décadas dar-se-á prioridade à produtividade da escola inexistente, medida pelas taxas de repetência e evasão escolar. O discurso oficial tenta nos convencer de que o problema da escola pública para o povo não está na sua inexistência material, na falta de recursos físicos, humano e didáticos mínimos para sua configuração como agência transmissora de saber básico. O problema estaria no fracasso escolar do aluno que entra e sai. Não fica. Evade-se da escola existente. [...] Essa mudança de ênfase no diagnóstico da escola pública para o povo, vai redefinir muita coisa. [...] No momento em que se passa a priorizar o fracasso escolar, e sobretudo o fracasso dos alunos provenientes das classes subalternas, o Estado e sua escola são inocentados. Passa-se a culpar o próprio povo de sua ignorância.

Mudou-se o foco ao deixar de perceber que a evasão escolar seria o menor dos problemas da escola se não se buscasse as causas. As políticas públicas que deveriam atender as necessidades da escola ignoram as verdadeiras necessidades e, correm atrás de índices e perfis que justifiquem o seu fracasso. Em se tratando da escola do campo este problema se agrava, ao passo que, não há grandes interesses administrativos em se manter a escola no campo.

Adequar a escola e suas especificidades vão além de manter um prédio construído no campo. Valorizar a cultura não se restringe somente a inserir conteúdos, pensar em uma escola no/do campo, perpassa por formar professores com essa compreensão. Para Ribeiro (2010, p.177),

mesmo na formação de professores, nas escolas de nível médio, modalidade normal ou magistério, e nos cursos de Pedagogia, os currículos não contemplam disciplinas, conteúdos ou metodologias referentes ao trabalho agrícola e à cultura produzida a partir deste trabalho e da vida do campo.

Se tornar um professor que dialogue com a cultura do campo perpassa pela própria experiência com esta realidade, com a práxis social deste docente que compreenda e interaja com a realidade do campo sem desmerecê-lo. A PNERA diagnosticou que ainda há um número considerável de professores que atuam em escolas do campo que, a desconhece ou não utiliza na organização do ensino da escola as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Este número pode ser considerado alto se comparado ao número de professores que já leram as Diretrizes Operacionais, como descrito na tabela 4,

**Tabela 4 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (%) Brasil e Grandes regiões – 2004**

Discriminação	Geral Ne= 7.508	REGIÃO				
		NORTE Ne=2.318	NORDESTE Ne= 3.541	CENTRO-OESTE Ne=762	SUL Ne= 513	SUDESTE Ne= 374
<b>Já leu as Diretrizes Operacionais</b>	<b>18,2</b>	<b>17,9</b>	<b>14,2</b>	<b>25,2</b>	<b>35,9</b>	<b>20,4</b>
Diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino na escola	71,2	72,3	73,0	68,1	71,1	61,8
Diretrizes são totalmente utilizadas na organização do ensino na escola	15,6	17,3	14,4	12,6	15,6	22,4
Diretrizes não são utilizadas	13,2	10,5	12,6	19,4	13,3	15,8
Conhece de ouvir falar	23,1	22,6	22,9	20,8	28,3	26,3
<b>Não conhece</b>	<b>58,6</b>	<b>59,5</b>	<b>62,9</b>	<b>54,0</b>	<b>35,7</b>	<b>53,4</b>

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA- PNERA (2004)  
Adaptação: CASTRO, H. V. 2012.

A expressão Educação do campo em si já identifica uma reflexão pedagógica que deveria reconhecer o campo como um lugar que não só reproduz a educação, mas também, produz pedagogia que, deve estar voltada a um projeto de educação e de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002).

A forma como os direitos destes sujeitos é vista pelo professor, interfere em como este aluno se reconhece como sujeito destes direitos. Caldart (2002) afirma que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos desta transformação.” (CALDART, 2002, p. 22).

Para que este projeto de educação aconteça é imprescindível que, o professor conheça estes direitos e, seja capaz de organizar um projeto educativo coerente e participativo. Para Molina (2002, p.26) “[...] educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.” A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de

abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao discorrer sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo afirma que

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (grifo nosso).

O quadro que emerge das escolas do campo de acordo com a PNERA é de falta de conhecimento destas Diretrizes por parte dos professores. Há uma deficiência na formação dos professores no que tange ao conhecimento político aliado ao conhecimento social.

Muitos professores que atuam nas Escolas do campo, são professores que moram na cidade e não compreendem a realidade dos seus alunos. Esta realidade se aliada a falta de conhecimento dos direitos destes jovens, torna mais difícil pensar “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo.”(Esse trecho é uma citação: Vejo que o texto iniciou entre aspas, porém não fechou aspas. Caso seja citação precisa ficar entre aspas e informar a autoria).

Para permitir o protagonismo do homem e mulher do campo na construção dos saberes e da qualidade social, como previsto no Art. 13 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), deve haver participação destes sujeitos no projeto de Educação do campo.

Na busca de tentar compreender o que a população do campo tem a dizer sobre esta educação que lhes é oferecida, o autor Carlos Brandão ,em suas obras, fala da educação no campo da antropologia social aplicada à análise das relações do campesinato e a escola rural (BRANDÃO, 1990).

Em sua obra “O Trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural”, Brandão (1990) tem a preocupação em falar da educação ouvindo o que o homem e a mulher do campo do campo tem a dizer sobre a escola, considerando todos os pontos de vista apresentados. Ao referir-se à formação de professores, Brandão (1990) traz a discussão sobre a formação dos docentes das escolas rurais e, de como a escola rural se tornou o degrau inferior do sistema educacional, sendo que, muitos professores começam a dar aulas nas escolas rurais almejando irem para as escolas na cidade, devido às melhores condições de trabalho.

Historicamente, a educação do homem do campo foi privilegiada quando os interesses políticos e econômicos faziam parte da discussão. Levar a sociedade a compreender que, educação é direito constitucional de todos se torna ainda um grande desafio.

A escola no campo, muitas vezes, é vista como desnecessária por quem vive na cidade e pode frequentar a escola sem ter que se afastar de sua família ou de sua casa por muito tempo e também em uma linha hierárquica de submissão às escolas urbanas.

Nesse contexto, o urbano é imposto como única alternativa de crescimento social e profissional. Para Flores (2000, p.9),

[...] é preciso refletir acerca do currículo e da cultura camponesa, assim como é urgente que o aluno rural seja tratado enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem levando-o a criticar a realidade existente no campo e se tornar um ser social capaz de transformar a sua realidade.

Pensar um currículo coerente com a realidade do campo deve perpassar por elementos sociais, culturais e políticos. Não é possível construir uma proposta curricular sem alcançar estes três elementos e seus desdobramentos. Construir esta proposta agrega uma série de valores e indivíduos que fazem parte desta escola e, a compreendem com as suas especificidades e não como uma extensão da escola urbana que está construída no campo.

### Considerações finais

Compreender a Educação do Campo a partir dos seus elementos históricos nos permitiu entender a complexidade presente neste território, que definimos como “Território do Saber” e que, de forma bem apropriada, poderíamos também definir como “Território dos Saberes Sociais”. Dizemos que seria apropriado, pois, ao desmistificarmos essa temática, ficou claro que o conhecimento teórico sustenta os saberes do campo. Em algumas reflexões nos atemos a chamar a atenção para o risco de se propor uma educação estritamente prática, dentro de uma abordagem cultural, em detrimento da construção teórica, que vemos como essencial no estabelecimento de uma Educação do Campo. Mesmo diante dessas reflexões, não podemos desconsiderar que a luta social não se aparta da Educação do Campo.

Desenvolver pesquisas voltadas a escola no/do campo nos leva a refletir sobre dois elementos a serem considerados ao pesquisar uma escola no campo: a escola pensada pelos movimentos sociais e a escola que não tem a influência destes movimentos. Muitas escolas localizadas no campo pertencem ao segundo modelo, até mesmo pelo fato do distanciamento das pautas dos movimentos de luta pela terra, o que conseqüentemente, faz com que as mesmas não tenham alunos provenientes desta realidade. Este fato não desfaz o compromisso que, esta instituição deve ter em valorizar a cultura do campo, respeitando os valores e as relações destes alunos com a terra. Estas reflexões reforçam que não se pode desconsiderar que a luta social não se aparta da Educação do Campo.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **“No rancho fundo”**: espaços e tempos no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

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**. Brasília, 2010.

BRASIL. PARECER N. 36/2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2001.

BRASILIA (DF). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas: cadernos SECAD 2. Brasília (DF), 2007. 81p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária** (versão preliminar). Brasília, DF: 2005. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option)  
Acesso em: 01 de junho de 2022.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002. p. 18-25

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-160

FLORES, Maria Marta Lopes. **Escola nucleada rural**: histórico e perspectivas Catalão/ Go (1988-2000). 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. **A extensão do rural no Brasil, projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 191p.

LEITE, Sergio C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. v.70.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche camponesa**. Goiânia: UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.) **Educação e ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar, CLEPS JUNIOR, João, GOBBI, Wanderléa A. de Oliveira. O proceso de gestão das águas e a questão ambiental na bacia do Rio Araguari. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v.6, p. 74-93, set.2003. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/10132/6001>  
Acesso em: 01 de junho de 2022.

RAMOS, Lilian M. P. de C. **Escolas rurais consolidadas paranaenses**: mito e realidade. 1987.220f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUA, João. Urbanidades no rural: o dever de novas territorialidades. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em: <http://www.campoterritorio.ig.ufu.br/include/getdoc.php?id=24&article=23&mode=pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.