

CAMPELLO, A. M. DE M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação profissional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. p. 175-181.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. RAMOS, M. (org.). *O ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUEDEMANN, C. DA S. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. Educação profissional em saúde. In: \_\_\_\_\_. *Dicionário de educação profissional em saúde*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. p. 182-189.

PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

E

## EDUCAÇÃO RURAL

Marlene Ribeiro

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. “A escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios” (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 38). Assim se explica a razão pela qual, na América Latina, observa-se uma multiplicidade de culturas populares que poderiam ser consideradas pela escola rural, mas não o são.

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a

família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. Portanto, não é da escola a tarefa primordial de formar as crianças camponesas, tanto porque estas quase sempre ingressam mais tarde no processo de escolarização – e permanecem pouco tempo nele envolvidas – quanto pelas deficiências peculiares à instituição escolar. A permanência das crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos.

Todavia, um dos maiores problemas da modalidade de formação que relaciona o estudo, feito na escola, ao trabalho produtivo, feito na terra, é o que Petty, Tombim e Vera (1981) identificam como a capacitação dos docentes para que eles possam corresponder às necessidades da educação no meio rural, em particular a que relaciona trabalho e escola. Entre as alternativas para a formação de professores, encontradas na época em que esses autores escreveram seu artigo, estavam as escolas normais rurais.

Chamando a atenção para esta problemática, João Bosco Pinto (1981) refere-se aos professores justificando que eles não recebem uma formação adequada para lidar com a realidade do campesinato, por isso seu desinteresse em estabelecer relações com as comunidades, quando encaminhados a traba-

lhar nas áreas rurais. Ele registra que “os programas de alfabetização – as esporádicas campanhas nacionais de que temos conhecimento – pouca relação têm com a escola rural” (ibid., p. 99). Outra característica identificada na educação rural pelo mesmo autor é a sua desvinculação da comunidade dos trabalhadores rurais que enviam seus filhos à escola.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita?

Nos países latino-americanos, a educação rural voltada para o desenvolvimento econômico esteve, em determinado período histórico (que se iniciou nos anos 1930, se intensificou nos anos 1950-1960, e se estendeu até os anos 1970), associada à Reforma Agrária. Para o modo de produção capitalista vigente nestes países, a existência do latifúndio nem estimulava a penetração do capital no campo, sob forma de investimentos em maquinarias e uso de tecnologias de produção,

nem contribuía para a proletarização dos camponeses. Sobre isso, Ashby et al. (1981) chamam a atenção para a barreira da estrutura de ocupação da terra pelo latifúndio, que utiliza pequena parcela de força de trabalho, e pelos minifúndios, cuja produção se baseia na força de trabalho familiar. Assim, as propostas de aplicação de tecnologias visando dar maior produtividade à agricultura esbarram nesta relação latifúndio–minifúndio, associada à estratégia das elites capitalistas de controlar os problemas trabalhistas pela formação de um exército de reserva de trabalhadores subempregados ou desempregados.

Gajardo (1981) trata da educação rural na ótica da educação popular, passando a situá-la nas condições históricas em que ela se desenvolve nos países latino-americanos. Nestes países, ocorrem mudanças significativas que evidenciam a necessidade da educação, em particular, da formação de profissionais qualificados para o modelo de desenvolvimento proposto na época. Isso ocorre nos anos 1960, quando se intensificam os processos de industrialização, em alguns casos associados a processos de Reforma Agrária que incorporam amplos contingentes de trabalhadores à vida social e política desses países, do que decorre a importância da educação rural.

A autora aponta a estrutura tradicional agrária, baseada no binômio latifúndio–minifúndio, como fator de atraso industrial que provoca os baixos índices de escolarização que se irão refletir nas dificuldades enfrentadas para a aplicação de inovações tecnológicas. É o que mobiliza os Estados a formularem políticas de superação do analfabetismo e da carência de forma-

ção técnico-profissional em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura. Nesse contexto de modernização associada ao desenvolvimento do capitalismo no campo, se coloca a questão da Reforma Agrária, até porque processos revolucionários já a haviam promovido no México, Bolívia e Cuba.

Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária. “A Reforma Agrária é então estimulada na Reunião de Punta del Este como estratégia para promover o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo” (Pinto, 1981, p. 69), sob a pressão dos Estados Unidos para conter possíveis guerrilhas rurais.

As reformas agrárias que foram efetuadas depois da assinatura da Carta de Punta del Este,<sup>1</sup> no Uruguai, em 1961, não produziram mudanças drásticas no sistema capitalista vigente, e sim, oportunizaram uma política de controle das reformas necessárias à modernização do campo. Porém, mesmo com suas limitações, nos países onde foram efetuadas, produziu-se um nível maior de consciência dos camponeses em relação à sua condição de explorados, decorrendo daí um processo de organização e de luta pela terra. Como afirma Freire, desde sua experiência em Santiago do Chile, em 1968: “Tal é o

caso da Reforma Agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do *asentamiento*, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento-linguagem” (Freire, 1979, p. 24).

No Brasil, porém, a educação rural, como mostra Silvana Gritti (2003), permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a perda da autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que é “transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada ‘clube agrícola’” (Gritti, 2003, p. 121). Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar. Os programas de extensão rural e de capacitação para o trabalho se enquadram nesta proposta, embora não valorizem o trabalho agrícola.

No âmbito da educação rural, também vingou uma corrente de pensamento, o chamado “ruralismo pedagógico”,

sob a influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, geradores do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932 (Calazans, 1993). O fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos. Assim, o “ruralismo pedagógico” contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso.

Os escassos registros históricos existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas efetuadas até os anos de 1970, estiveram sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério de Educação (MEC) (Werthein e Bordenave, 1981). Partiam de uma visão externa à realidade brasileira, na suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento.

Entretanto, como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. No discurso que justificava os programas, definindo as mudanças previstas na educação e na produção agrícolas, estas viriam de fora, sob a orientação do país onde elas se encontravam em estado mais avançado, os Estados Unidos – e que, por isso mesmo, enviava agências de fomento para orientar a aplicação daqueles programas. Todavia, como afirma Julieta Calazans, o “presuposto de um homem rural vazio culturalmente esbarra, em cada momento específico, ante as provas tangíveis de uma resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas ‘populações-alvo’” (1993, p. 28).

Outras críticas efetuadas pela mesma autora ressaltam que as instituições encarregadas de implantar aquelas políticas recebiam os “pacotes” fechados, de modo a não interferirem nos objetivos, metodologias e conteúdos contidos nos programas. Desta maneira, os mesmos eram repassados aos centros comunitários, escolas e sindicatos tomados como parceiros, sem que tivessem participado da elaboração dos referidos “pacotes” e sem ao menos ter conhecimento de suas origens.

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de

fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. Por isso, mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. Políticas destinadas à “escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando nos referimos ao

analfabetismo no Brasil” (Ribeiro, 2010, p. 181).

A análise feita até aqui, e considerando a riqueza do tema, permite uma definição, ainda que provisória, sobre a educação rural. Esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho. Mas o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida –, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe (Ribeiro, 1987).

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo

por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.

Isso explica a relação entre a educação rural e a Reforma Agrária, bem como o temor que despertam as organizações camponesas que lutam pela terra de trabalho associada à Educação do Campo. Explica, ainda, por que a caminhada pela Educação do Campo conquistada em 1998, e posta em prática desde a CIRANDA INFANTIL até a formação em nível de pós-graduação, vem sendo ferozmente combatida. O movimento reacionário se materializa com o bloqueio dos recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e com o desenterro do “ruralismo pedagógico”, fora de sua época, por meio do Programa Escola Ativa, adotado como política pelo MEC. São questões que desafiam a Educação do Campo, mas transcendem o conceito de educação rural.

## Nota

<sup>1</sup> A Carta de Punta del Este foi firmada na Conferência do Uruguai, realizada em 1961, devido à pressão dos Estados Unidos, então sob a presidência de John F. Kennedy, para que os governos dos países latino-americanos adotassem a estratégia de promover a Reforma Agrária, a fim de estimular o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo e, ainda, como meio de frear as guerrilhas rurais; procurando anular a potencialidade revolucionária do camponês, essa estratégia orientava-o para uma posição conservadora (ver Pinto, 1981).

## Para saber mais

ASHBY, J. et al. Desenvolvimento agrícola e capital humano: o impacto da educação e da comunicação. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 127-159.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRITTI, S. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GAJARDO, M. Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 103-126.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho, educação*. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. *De seringueiro a agricultor-pescador a operário metalúrgico*: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazônenses. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

---

E

## EMANCIPAÇÃO VERSUS CIDADANIA

Marlene Ribeiro

Partimos da realidade de uma cidadania abstrata, assentada na liberdade do indivíduo, na propriedade privada e na competição, justificadoras das desigualdades sociais, para projetar a emancipação, como busca de uma humanização que se assenta na solidariedade, na justiça e na dignidade para todos. Para isso, começamos por definir a cidadania tanto no seu conteúdo histórico quanto no que é possível captar do

que ela expressa como fenômeno empírico. Num segundo momento, vamos contrapor essa emancipação, tal como vem sendo esboçada, à concepção dos movimentos sociais populares, entre os quais destacamos os que lutam pela terra de trabalho, por uma vida digna e pela educação do campo.

Cidadania, colocada pelos gregos que participam da política na pólis ateniense, pressupõe a liberdade de