

Luci Mary Duso Pacheco
Lia Machado dos Santos

Organizadoras

DIREITO EDUCATIVO: REFLEXÕES CONVERGENTES



Frederico Westphalen
2023

CAPÍTULO 5

“SE O CAMPO NÃO PLANTA, A CIDADE NÃO JANTA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CRESCENTE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL

Lia Machado dos Santos

Luci Mary Duso Pacheco

O debate sobre a relação entre educação e experiência não é um tema novo, porém, tratando-se da Educação do Campo, a escola ainda encontra obstáculos para criar o vínculo entre o projeto pedagógico e os sujeitos do campo e sua diversidade. Entre os obstáculos estão a falta de efetivação da lei, a nucleação e fechamento das escolas do campo e a falta de preparo das escolas atuais para receber o aluno do campo e seu arcabouço cultural.

Pensamos estas questões a partir do conceito de experiência de Edward Thompson e John Dewey, refletimos sobre a falta de um projeto de educação do campo que contemple a realidade dos trabalhadores do campo e que esteja ligada a um projeto maior de desenvolvimento do país. Mas antes de iniciarmos o tema central deste capítulo, são necessárias algumas considerações iniciais sobre um conceito importante no processo de ensino aprendizagem: a

experiência, e em linhas gerais compreender de que modo este conceito foi inserido historicamente com os estudos de Edward P. Thompson.

A experiência, segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, é o conhecimento ou aprendizado obtido por meio de uma prática ou de uma vivência (experiências da vida, experiência do trabalho, experiências da escola), logo ela é inerente à vida humana.

Para Marie-Christine Josso (2004), o primeiro elemento de um conhecimento ou aprendizado que mostra como o ser humano é um ser que simboliza a compreensão de vida criando histórias são os contos e histórias de nossa infância. São recordações-referência desta época vivida que contam o que aprendemos nas circunstâncias da vida por meio da experiência.

De forma alegórica, pensamos na seguinte situação: Em dias chuvosos, em pequenas escolas periféricas ou interioranas, tinha-se o costume de pedir ao aluno que tirasse o calçado embarrado antes de entrar na sala de aula a fim de não sujar aquele espaço coletivo de aprendizagem. O mesmo não se pode fazer com a bagagem de experiência que cada aluno traz consigo diariamente na escola, pode haver uma escolha didática e política de não dar vazão a essas experiências, mas mesmo que deixadas atrás da porta com os calçados sujos, elas ainda estão lá.

A relação entre educação e experiência não é uma categoria estática, passou por um longo processo e por um tempo já foram vistas como antagônicas. Em 1968, Thompson já observava a própria prática docente para analisar as relações entre educação e experiência. O objetivo do historiador, foi investigar o contexto histórico e cultural mais amplo em que a ideia de “experiência” foi inserida. Nos fins do século XVIII, observou-se uma cultura letrada distante da cultura do povo e, quanto maior o espaço social entre eles, maiores eram as ilusões e fantasias sobre o outro.

Mais tarde, notou-se o medo das espontaneidades populares e sua cultura. Educação e cultura eram encaradas como esmolas “administradas ao povo ou dele subtraídas de acordo com seus méritos” (THOMPSON, 2002, p. 31). A tese de Thompson em seu primeiro capítulo em *Os Românticos: A*

Inglaterra na era Revolucionária era de que a educação se apresentava não somente como uma direção a um novo universo mental e mais amplo, mas também um guia para longe, para fora, “do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade” (THOMPSON, 2002, p. 32).

Quando a educação formal passou a ser oferecida aos filhos da classe trabalhadora, a linguagem foi a primeira tensão no processo educativo e os alunos eram proibidos de usar os dialetos de suas comunidades. Ainda conforme Thompson (2002, p. 35), quando a vontade da criança estivesse anulada e “ela tivesse sido reduzida a um estado de servidão mental e moral, chegava a hora de o sistema de educação, através da obediência mecânica, ser-lhe aplicado com todo o rigor.”

Ao mesmo tempo, quando um trabalhador autodidata dedicava suas noites e domingos à busca do conhecimento, era solicitado a rejeitar toda sua vivência na infância e todo o acúmulo de experiência de seus companheiros trabalhadores que passavam a ser ignorantes e grosseiros (THOMPSON, 2002).

Para o autor, essas formas de pensar as classes sociais, cultura popular e educação se estabeleceram no período que se seguiu à Revolução Francesa e permaneceram durante um século ou mais. Em relação à educação, o que se impunha era uma verdadeira repressão à validade da experiência de vida dos alunos e como resultado a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra.

Educação e experiência

Com Thompson, vimos como a experiência é um conceito amplo e que envolve diferentes âmbitos da vida humana e influenciou diretamente as relações entre classes sociais e a divisão binária entre cultura popular *versus* cultura erudita. Porém, foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey quem aprofundou os estudos sobre educação e experiência.

Em sua obra *Experiência e Educação* (1979), Dewey questionou a falta de uma nova filosofia da experiência que pudesse conduzir a então Escola Nova e a Progressiva que surgiram na época como críticas à escola tradicional.

Experiência no mesmo sentido de Habermas, aquela do “mundo vivido”, o lócus inventivo dos saberes naturais nos quais os sujeitos apreendem os primeiros sentidos às visões de mundo. No contexto do mundo vivido, são desenvolvidos senso de pertença, identidade e outros fatores internos do convívio em sociedade. “As bases universais que constituem e são constituídas pelo mundo vivido são a cultura, a sociedade e a personalidade” (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 9)

Diferente do passado, há um consenso de que a conexão entre educação e experiência pessoal é orgânica, por isso a nova filosofia da educação está comprometida com uma espécie de filosofia empírica, mas não é possível saber o sentido de empirismo sem compreender o que é experiência. Também não podemos entender experiência e educação como termos equivalentes, uma vez que nem todas as experiências são genuínas e igualmente educativas (DEWEY, 1979).

É deseducativa a experiência que produz o efeito de distorcer o crescimento para novas experiências. Do mesmo modo, uma experiência pode ser agradável, mas concorrer a atitudes descuidadas e preguiçosas, podendo impedir a pessoa de tirar todo o proveito de tal vivência. Se a experiência pensada no ambiente escolar não for concebida com clareza e indicar uma série de operações a serem iniciadas e executadas, poderá despertar emoção, mas estará reduzida a um jogo de palavras substituível por qualquer outro.

Por isso, a importância de uma filosofia de educação baseada na experiência, construída por ideias articuladas e coerentes, diferentemente da escola tradicional que pode existir sem uma filosofia, pois era conduzida por abstrações verbais como cultura, disciplina, herança cultural e rotinas estabelecidas.

Dewey (1979) elenca princípios para a formação de uma filosofia da experiência. O primeiro deles é o que diferencia uma experiência educativa de

outra sem tal valor: o *continuum experiencial*. Em outras palavras, podemos compreender este princípio a partir desse relato:

Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro – correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um coro. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum.

Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. [...] E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico e o bico, uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe...

Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que um quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. [...] E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. [...] Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para a casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 43-44).

O excerto acima permite observar o princípio de continuidade de experiência, em que experiências futuras tomarão algo desta experiência passada e, de certo modo, modificarão as subsequentes, porque este aluno nunca mais verá a ave da mesma maneira, pois “ela havia mudado”.

O segundo princípio para a formação de uma filosofia da experiência é o da interação e está inseparavelmente ligado ao conceito de situação. Ele atribui o mesmo peso às condições objetivas e internas da experiência, experiência esta que pode ser interpretada como uma transação que ocorre entre um indivíduo e ao mesmo tempo o seu meio, o qual inclui as pessoas com quem este conversando sobre certo tópico ou acontecimento, ou os brinquedos com que estiver brincando; ou mesmo o que estiver lendo (DEWEY, 1979).

São estas situações que fazem o meio ou ambiente deste aluno expandir ou contrair, o que ele aprende em certa experiência educativa poderá ser usada como ferramenta para lidar com situações futuras e este processo dura a vida

toda. Portanto, planos e projetos educativos baseados em experiências de vida só serão viáveis se adotarmos uma teoria inteligente, uma filosofia da experiência.

Marie-Christine Josso (2004) também faz um importante estudo em relação à educação e à experiência que vai ao encontro da teoria de Dewey. Para ela, “experiências” são vivências particulares que atingem o nível de experiência quando o sujeito faz um trabalho reflexivo sobre o que se passou. “Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48).

Dessa forma, a experiência seria um referencial que auxilia a avaliar uma situação, atividade ou acontecimento novo. Na fenomenologia das experiências, elas são agrupadas em três gêneros de aprendizagem: as aprendizagens e conhecimentos existenciais, as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos e as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos.

Entretanto, pensarmos uma educação baseada em uma filosofia da experiência não é algo automático como um modelo a se seguir. É preciso que o sistema educativo se mova em busca de maior utilização do método científico no desenvolvimento das possibilidades de experiência sempre crescente e em expansão e tratar a educação “como o desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes à experiência ordinária da vida” (DEWEY, 1979, p. 96).

Em outras palavras, educar com base em uma filosofia da experiência também é desenvolver a emancipação¹ em cada indivíduo, para que este consiga assegurar sua emancipação em todos os âmbitos da vida em um mundo que, conforme Theodor Adorno, parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente (ADORNO, 1995).

¹ Compreende-se o termo emancipação a partir de Theodor W. Adorno não como uma categoria estática e sim como uma categoria dinâmica, como um “vir- a ser” e não “um ser”. (ADORNO, 1995, p. 181).

Na contramão de domínios sistêmicos, a emancipação se constitui em espaços de valorização do esclarecimento, independentemente de contextos formais de legitimação do saber, como a escola. Sua constituição natural corresponde à própria base de naturalidade que arquiteta o mundo vivido e, em seu interior, a emancipação faz jus à própria essência da liberdade, isto é, torna-se fruto do próprio exercício do espírito liberto (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11).

Para isso, é necessária uma ruptura do paradigma predominante tanto no ensino como na pesquisa. Articulando teoria e prática, ao propor a realidade no centro, de maneira que as ciências e outras formas de conhecimento se articulam para um fim. Com um trabalho pedagógico bem-intencionado e requisitos claros, o aluno poderá desenvolver a capacidade de pesquisa e solução de problemas reais.

O princípio de interação de Dewey (1979) torna claro que a falta de adaptação da matéria, a necessidade dos requisitos é tão importante quanto a adaptação do indivíduo para que a experiência seja educativa. Portanto, é o modo como as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas que distinguem uma educação baseada na experiência da educação tradicional.

Essa interação/socialização é um caminho que envolve competências verbais e intelectuais que estão nas margens entre o indivíduo e o coletivo, portanto escutar as narrativas sobre os processos de formação exige capacidades para a compreensão e o uso de referências de interpretação. “Essa construção é uma experiência formadora em potencial”, pois professor, aluno e comunidade escolar, todos se formam na medida em que essa interação acontece (JOSSO, 2004).

Daí vem a importância de se pensar em escolas do campo, afinal uma criança moradora de uma favela tem experiência diferente de uma criança de um lar de classe média, ou de um menino do campo. Por mais que tenham pontos em comum da idade, meio cultural ou geração, é importante que se reconheça que alunos vindos do campo podem não ter sua bagagem de experiências contempladas no plano pedagógico das escolas nas cidades e este fato pode fazer com que elas não vejam perspectivas de vida e desenvolvimento

em seus ambientes e tentem encontrar um “caminho único” na cidade, ignorando as possibilidades de vida e crescimento no campo. Não se quer dizer aqui que uma criança que vive no campo deve permanecer nele, mas que ir para a cidade seja apenas uma opção e não o único caminho.

[...] O povo do campo tem um jeito de viver e de trabalhar próprio, distinto da realidade urbana. A sua raiz cultural define diferentes maneiras de ser e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente. O camponês se produz como ser humano na medida em que produz a sua existência, tendo um modo diferenciado, também, na forma de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (PACHECO, 2015, p. 429).

Se, ao lidar com as experiências no processo educativo, um indivíduo pode expandir ou contrair seu ambiente, modificando a forma e instrumentos com que ele vai lidar com as situações seguintes, como fica a formação de uma criança que vive no campo, mas não vê sua realidade em sala de aula, pois ela difere das outras, ou mesmo quando este se sente deslocado por não conhecer a realidade de seus colegas? Esse processo dura a vida toda e a forma como pensamos a educação de alunos que vêm do campo pode ser uma possibilidade ou uma limitação imposta de formação humana e cidadã para a população camponesa.

Educação do campo e o crescente fechamento das escolas: o que temos a ver com isso?

É preciso repetir que a origem da crítica da Educação do campo não defendeu uma escola única para os trabalhadores do campo, uma vez que estabelecer relações determinadas entre contextos de aprendizagens não é útil, “não só as vias de acesso a uma mesma aprendizagem são diversas como também aprendizagens totalmente diferentes podem ser feitas em contextos socioculturais análogos ou idênticos” (JOSSO, 2004, p. 50). Entretanto, se a escola deve estar em todos os lugares, sendo assim, o campo é um lugar e seus trabalhadores têm o direito de ter a escola em seu próprio lugar:

Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (CALDART, 2009, p. 46).

Um aluno no campo que deixa a sua comunidade todos os dias, ou temporariamente, para estudar na cidade porque não há oferta em sua localidade, pode parecer um fato simples e corriqueiro em uma primeira leitura, porém, se olharmos atentamente, é possível observar como isso pode acarretar consequências para o próprio aluno, para seus pais e toda a sua comunidade de origem.

Em primeiro lugar, conforme Dewey (1979), as práticas educativas de uma escola da cidade, mesmo que pautadas na experiência da maioria dos alunos, pode não ser necessariamente uma prática educativa para este aluno do campo que tem uma experiência única. Certamente, se estiver preparado, a escola abrirá outro mundo novo para ele, mas vai fazê-lo não pensar e observar o seu próprio universo. Um aluno do campo em uma escola na cidade pode passar por práticas que favoreçam a construção do humano relacional, mas também tem grandes chances de produzir o isolamento e o distanciamento, uma vez que ele pode não se sentir incluído em um projeto pedagógico que não foi pensado em suas especificidades. Conforme, Pacheco:

Nesse sentido, pensar na formação humana social e política do camponês significa planejar os processos educacionais a partir da realidade e das necessidades vividas por essa população, sendo os mesmos os atores principais dessa ação, ou seja, é impossível organizar uma educação do campo sem que os objetivos, os métodos, os saberes e os conhecimentos sociais sejam pensados por quem vive e trabalha nesse espaço (PACHECO, 2015, p. 432).

Esses apontamentos sobre como pensar e fazer uma Educação do Campo não é recente, existe um grande movimento que luta e defende a qualidade da educação que é dada para os trabalhadores que vivem no campo. Infelizmente, não é um movimento que abrange todos os espaços educacionais do meio rural. Muitos pais apoiam que seus filhos vão estudar na cidade, pois internalizaram

estigmas preconceituosos quanto ao seu próprio modo de vida, sua cultura e sua identidade de camponês vendo a saída do filho como uma forma de vida melhor.

É por essas vias que o acesso ao conhecimento é muito mais um produto de consumo do que inovação possível, o que torna a escolha da profissão um grande tormento que, muitas vezes, provoca transtornos entre o aluno e sua família, já que a base das decisões parece não ser outra além das leis de mercado e do valor com que a economia confere importância/status à educação (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 17).

Essa é uma consequência de grande proporção, pois, na medida em que os filhos dos trabalhadores abandonam o campo porque não veem futuro nele, e seus pais apoiam porque se veem também como ignorantes ou mesmo sofrem o próprio abandono do governo, e sem perspectiva de uma vida digna para seus filhos, acabam mudando-se para a cidade na primeira oportunidade. Sendo assim, como mobilizar os diferentes povos que vivem no meio rural para a construção de políticas públicas na área da educação? Como pensar as políticas públicas por quem vive e trabalha neste espaço se eles mesmos não conseguem refletir o seu espaço de forma crítica?

Em *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire relata uma dificuldade que os agrônomos extensionistas encontram para dialogar com os camponeses, para eles a dialogicidade é inviável “porque seus resultados são lentos e demorados”; portanto é mais fácil mostrar as técnicas para que fossem repetidas nas propriedades do que tentar o diálogo. Para Freire, este tipo de argumento apenas demonstra a falta de conhecimento dos condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento:

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do conhecimento que se lhe impõe (FREIRE, 2021, p. 56)

Portanto, utilizando os termos de Freire, é possível observar que essa “absolutização da ignorância” do homem simples não só é reproduzida nas escolas que recebem os alunos provenientes do campo, como também pelos próprios pais que veem na cidade o único caminho para o desenvolvimento dos seus filhos. É possível que a escolha da cidade seja uma escolha consciente e crítica, mas, na maioria das vezes, este entendimento dos camponeses pode ter como resposta o condicionamento sociológico, histórico e cultural, de uma vida de experiências que se constituiu dentro das fronteiras do antidiálogo.

Em sua maioria, agricultores que não tiveram uma educação voltada à emancipação, que, nos conceitos de Habermas (2001, p. 199), corresponde ao aprimoramento da competência comunicativa:

[...] que faz ascender, em sua progressão de socialização argumentativa dos sentidos sobre as coisas no mundo, a capacidade dos sujeitos linguísticos de se envolverem com a solidariedade de discursos coletivos, conteúdos significantes, relações intersubjetivas e verdades compartilhadas. **Nem toda educação, a priori, envolve-se com o compromisso da emancipação**, sobretudo quando seus fundamentos se erguem sobre interesses que não se coadunam com a utopia emancipatória. Esse tipo de educação é oriunda e se mantém pelos domínios estratégicos do mundo sistêmico e seus arcabouços de poder, vigilância e disciplina (MEDEIROS; BRENNAND, 2021, p. 11, grifo nosso).

Somado a isso, está a prática da nucleação² que faz comunidades inteiras desaparecerem em poucos anos, ao tirar as crianças e jovens para estudarem nas chamadas comunidades “polo”, deixam as demais localidades abandonadas. “Tirando a referência social e cultural que a escola ali representava, seja em reuniões, encontros, festas, aulas, ou outras atividades da comunidade” (PACHECO, 2015, 430-431).

Ou seja, as consequências de não se pensar em um projeto para a Educação do campo que esteja compromissada com a dialogicidade e a problematização da realidade e das práticas sociais no/do campo atinge toda a

² A implementação de escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano. Consiste em reunir escolas fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 270).

comunidade do campo. Nesse sentido, Nascimento (2004) salienta que estes estereótipos do inconsciente popular sobre o camponês visto como colono, atrasado, ignorante, preguiçoso e ingênuo provocam rupturas nas relações entre o urbano e o rural, já que deprecia uma relação que deveria originar o desenvolvimento social. Já disse em versos, o cantor Teixeira³:

Eu vi um moço
Metido a bonito numa rua principal
Por ele passou um colono que trajava muito mal
O moço pegou a rir fez ali um carnaval
Resolvi fazer uns versos
Pra este fulano de tal

Se o terno dele não está na moda
Não é motivo pra dar gargalhada
Este colono que ali vai passando
É um brasileiro da mão calejada

Esse colono enfrenta tudo isso
E muito mais eu não disse a metade
E planta e colhe com o suor do rosto
Pra sustentar nós aqui na cidade

Essa sustentabilidade que a agricultura familiar nos proporciona em forma de alimentos pode ser seriamente afetada se o êxodo rural continuar aumentando. Essa ruptura nas relações entre o urbano e o rural a qual Nascimento (2004) cita pode ser observada, uma vez que o êxodo rural também é provocado pela falta de sustentabilidade do próprio agricultor que produz o nosso alimento, quando este não está sendo provido de suas necessidades básicas de alimento, renda, necessidades sociais da família e das comunidades rurais, ou seja, é uma reação em cadeia.

Para Santos e Garcia (2020), talvez seja por essas razões que é tão difícil enxergar a educação do campo: “Na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica” (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 270).

³ A canção O colono, foi composta no ano de 1969 por Vitor Mateus Teixeira (Teixeirinha), cantor do estado do RS e muito conhecido em todo Brasil.

As autoras realizaram um estudo abrangente sobre o fechamento das escolas do campo. Segundo artigo, o parecer CNE/CEB nº 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 pelo Ministério da Educação aponta que as principais justificativas para a nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a uni docência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem” (CNE/CEB nº 3/2008, p. 6). Porém, na prática significa o fechamento das escolas com o auxílio do transporte escolar no campo que passou a ser oferecido pelos governos municipais como forma de diminuir custos de manutenção de escolas nas comunidades rurais.

[...] assim utiliza o transporte escolar para o deslocamento em grandes percursos entre comunidades que geograficamente e culturalmente são díspares, e para agravar a situação há predominantemente o deslocamento campo/cidade, distanciando as crianças, jovens e adultos de sua cultura e do seu modo de viver no e do campo (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 271).

O estudo ainda aponta que a partir do acréscimo do inciso VII, no Art. 10 na Lei nº 9.394/96, e do inciso VI, no Art. 11, por meio da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, a responsabilidade do transporte escolar dos estudantes passou a ser dos Governos dos Estados e Municípios. Essa redução da responsabilidade do Governo Federal a partir da descentralização corroborou para o fechamento das escolas do campo, uma vez que o transporte escolar se transformou “em uma política de esvaziamento do campo” (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 272).

Por sua vez, o esvaziamento do campo interfere diretamente na relação urbano-rural, porém não nesta relação falsa e dicotômica entre moderno/atrasado, mas sim uma concepção de dependência mútua em que um não sobrevive sem o outro. Em encontros de jovens de coletivos da via campesina e da cidade, é comum ouvirmos nas místicas as palavras de ordem: “Se o campo não planta, a cidade não janta”, são palavras carregadas de consciência dessa relação mútua e da importância de se manter as escolas no campo. A esse respeito, Caldart (2012, p. 263) faz um importante

questionamento: “Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente?”

Segundo Pacheco (2015), a reorganização do meio rural brasileiro e sua educação tem sido pautada nos espaços políticos, sociais e educacionais a fim de reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola.

Apesar de a mídia consagrar o agronegócio “Agro é top, Agro é tudo”, o alimento em nossa mesa, vem, muitas vezes de outra fonte. Com base nos dados do Censo Agropecuário 2016-2017, a partir de uma lista de 65 produtos agrícolas, quando se excluem da cesta culturas industriais cultivadas em médias e grandes áreas como a soja, milho, trigo e cana-de-açúcar, a participação da agricultura familiar alcança 30% do total produzido, em toneladas. A participação ainda é mais efetiva na produção de hortícolas e espécies frutíferas como o morango (participação de 81,2% e uvas (79,3%).

Porém, mais do que a produção de números, a agricultura familiar precisa de apoio e incentivo para acessar facilmente o crédito rural, ter uma assistência técnica efetiva e acesso a tecnologias que permitam aumentar a sua produção de forma sustentável (NETO *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, a educação do campo também requer um currículo baseado na vida e nos valores de sua população, para que o aprendizado possa ser também um instrumento para o próprio desenvolvimento do meio rural, que eles saibam onde e quando buscar estes direitos sem ludibriação.

A Educação do campo já tem um leque de conquistas em seu percurso, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 e Diretrizes Político-Pedagógicas para as Licenciaturas em Educação do Campo em 2009. A própria LDB (Lei nº 9394/96) em seu Art. 28 aponta os primeiros caminhos da obrigatoriedade da oferta de educação básica para a população que vive no campo, afirmando a necessidade de adequações às peculiaridades de cada região, incluindo um calendário adequado às fases do ciclo agrícola.

Outra conquista muito importante foi a sancionada pela ex. Presidente Dilma Rousseff na qual alterou o artigo 28 da LDB nº 9394/96 acrescentando parágrafo único, o qual estabeleceu que para o fechamento das escolas do campo é preciso antes o consentimento da comunidade e um diagnóstico elaborado pelo respectivo sistema de ensino com o consentimento de órgãos normativos, a exemplo do Conselho Municipal de educação (GARCIA; SANTOS, 2020).

Apesar das conquistas da Educação do Campo, os dados apresentados por Santos e Garcia (2020) apontam para outro caminho: um intenso fechamento de escolas no Brasil. A título de exemplo, no ano de 1995 eram 136.825 escolas ativas no campo, já em 2014 esse número diminuiu para 66.919 escolas ativas, uma baixa de 69.906 mil escolas (SANTOS; GARCIA, 2020).

O Censo Escolar do INEP constatou no ano de 2016 que 33,9% das escolas no Brasil se encontravam no campo e 66,1% no meio urbano. Em 2017, houve um aumento das escolas urbanas chegando a 67,0% e uma diminuição de 0,9% nas escolas do campo (SANTOS; GARCIA, 2020).

Certamente, os dados nos mostram que conquistas legais, de fato, não garantem a sua implementação. O processo de nucleação intensificou o fechamento das escolas e por consequência reduz o número de comunidades do campo, o êxodo rural acontece, provocado por pais que acabam, muitas vezes, acompanhando os filhos para as cidades ou distritos vizinhos (SANTOS; GARCIA, 2020).

Na cidade, a nossa mesa também perde. Perde a chance de obter produtos mais saudáveis, com menos agrotóxicos, de procedência conhecida e ainda deixamos de abastecer a economia local, disputando subempregos em empresas e indústrias que recebem grande parte dessa população que vem para a cidade com baixa escolaridade. Todos perdemos.

Considerações finais

Mesmo com o crescente fechamento de escolas do campo, o aumento do êxodo rural e o desaparecimento de comunidades rurais, há vida, resistência e produção no campo. Desde o início da pandemia do novo coronavírus em que milhares de brasileiros sofreram com desemprego e a fome, o MST, por meio de campanhas de solidariedade doaram mais de 6 mil toneladas de alimentos e 1.150 marmitas para famílias em situação de fome e insegurança alimentar em todas as grandes regiões do país⁴. Assim como o Movimento dos Pequenos Agricultores- MPA também organizou o Mutirão contra a fome que já garantiu mais de 1.100 toneladas de alimento para mais de 31 mil famílias brasileiras durante a pandemia⁵.

É importante recuperar a memória da resistência e da luta do campo, mas sem perder de vista suas demandas. Nesse sentido, retomamos a luta da educação do campo e seus obstáculos. Um primeiro ponto a considerar são as formas de ingresso das Instituições que oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio na área agrícola e que são muito procuradas pela população do campo, já que estes precisam se deslocar até a cidade para concluir seus estudos, somam esta necessidade ao desejo de uma formação técnica que possa refletir de forma produtiva na produção de vida em suas localidades.

Porém, muitos destes candidatos completaram o ensino fundamental em escolas na cidade, que muitas vezes não consideraram o contexto cultural e a experiência deste aluno vindo do campo e que também não considerou quantas vezes estes alunos e pais ficaram mais afastados da escola devido ao calendário agrícola que ocupa muito tempo e trabalho dessas famílias, principalmente em épocas de plantio e colheita. Todas essas especificidades deste público que não foram respeitadas na escola geram um déficit na aprendizagem que reflete

⁴ MST ultrapassa 6 mil toneladas de alimentos doados durante a pandemia. Ver mais em: <https://mst.org.br/2022/01/14/mst-ultrapassa-6-mil-toneladas-de-alimentos-doados-durante-a-pandemia/>.

⁵ Mutirão contra a fome: uma resposta camponesa à pandemia. Ver mais em: <https://mpabrasil.org.br/noticias/mutirao-contra-a-fome-uma-resposta-camponesa-a-pandemia/>.

diretamente nas provas de seleção para o ingresso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Como afirma Thompson (2002, p. 42), “Além do mais, seja qual for o método de seleção, todo o sistema trabalha de modo a confundir certos tipos de capacidade (ou facilidade) intelectual com realização humana.” Ou em outras palavras, muitos destes candidatos provenientes do campo que reprovam nas seleções, têm grande conhecimento da técnica e uma vivência que seria muito enriquecedora nas aulas, mas que infelizmente acabam perdendo a vaga para outro aluno que nem sempre vem do campo ou sente o desejo de trabalhar no campo, mas que está no curso apenas pela qualidade das aulas que vai auxiliá-los nas seleções futuras para ingresso nas Universidades.

Outro ponto importante a comentar sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio de áreas agrícolas é que elas continuam no formato das escolas tradicionais e não costumam ser planejadas para esse outro sujeito do campo, pois desconhece a sua realidade e a evasão passa a ser outra estatística quando o aluno não consegue acompanhar o itinerário formativo porque precisa ajudar os pais no trabalho do campo. O Brasil vive um momento em que a necessidade de acesso à qualificação tornou-se uma espécie de popularismo do ensino técnico:

[...] notadamente na esfera profissionalizante: uma formação aligeirada, mais pragmática do que crítica, alicerçada no capital humano (valor econômico da educação) e na ciência aplicada (imediata) como o centrismo da formação do trabalhador em detrimento da formação do sujeito em suas várias dimensões de complexidade (MEDEIROS; BRENNAND, 2004, p. 14).

O currículo é outro fator importante, muitas vezes é estruturado com conteúdo e saberes próprios do desenvolvimento urbano. E quando são pensados em cursos agrícolas, suas práticas, técnicas e teorias são destinadas em grande parte para uma agricultura voltada ao Agronegócio e não para subsistência e o pequeno agricultor. Portanto, desde a formação inicial, o futuro deste aluno está predestinado a integração à agroindústria patronal e subordinada às exigências de um mercado dominado pela agricultura

capitalista. “De acordo com essa lógica, a agricultura familiar de subsistência destinada ao mercado local foi completamente abandonada pelas políticas públicas” (PACHECO, 2015, p. 432).

Caldart (2009, p. 45) já registrou que esta compreensão sobre a urgência de um “diálogo de saberes” está muito além do que afirmar a valorização do saber popular. O que precisa mesmo ser aprofundado são as tensões envolvidas na produção destes diferentes saberes, bem como o paradigma de produção do conhecimento.

Porém, como os estudos de Medeiros e Brennand (2004) já apontaram, teorias que não caminham com os interesses capitalistas acabam sitiadas diante de noções como funcionabilidade, usabilidade e praticidade, assim o poder revolucionário do esclarecimento e da emancipação definham-se diante da própria dinâmica do capital. E assim, proposições diferenciadas na educação surgem mais pela necessidade de respostas urgentes para adaptar as funções econômicas da educação do que uma real intenção de mudança de paradigmas.

Não basta uma escola ser destinada a receber o público do campo, ela precisa ter um projeto pedagógico comprometido com os princípios da Educação do Campo. Isso significa que uma escola do campo pode não ser igual a outra, pois precisa que a produção de conhecimento do território seja relacionada a cultura e ao ecossistema da comunidade, e que as necessidades camponesas sejam problematizadas no âmbito escolar (BRITO; REINERT, 2015).

Se o estudo da experiência e da realidade como referência na formação de professores já é uma discussão que traz muitos desafios, não é diferente para a educação do campo, cujo tema é relativamente novo. Portanto, agregam-se outros questionamentos: De que forma organizar um currículo que tenha como fio condutor a realidade dos educandos? Como evitar o espontaneísmo nessas tentativas? Como professores de distintas áreas poderão articular seus conhecimentos durante o desvelamento da realidade em toda sua complexidade?

Além disso, lidamos com o contínuo fechamento das escolas do campo, mesmo com a aprovação em 2014 do decreto 12.960/2014, que aumenta o nível

de exigência para que uma escola do campo seja fechada. A pesquisa de Santos e Garcia evidencia que um considerável número de escolas tem sido fechadas sem o consentimento da comunidade e dos Conselhos Municipais, infringindo a lei (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 280-281).

Diante de todos estes obstáculos, devemos continuar pensando e pautando um projeto de educação do campo como território de construção social. Dewey (1979) já afirmou que a educação baseada em uma filosofia da experiência requer cooperação e prática, então que continuemos analisando práticas e fazendo tentativas para ver o que está dando certo, aprimorar o que for preciso e extinguir o que é empecilho.

A aprendizagem experiencial é um meio potente para essa integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio na educação pode ser uma base eficaz de transformações. Em acordo com Josso (2004, p. 55), este tipo de aprendizagem pode fazer o sujeito rever e avaliar a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, de referenciais socioculturais capaz de profundas transformações da subjetividade e consequentemente das identidades das pessoas.

O fato é que não temos um projeto de educação nem da cidade tampouco do campo que tenha força o suficiente para concorrer com os que aí estão para a manutenção do *status quo*. O que existe são modelos arquetipados por adaptações superficiais, as quais repetem e ecoam nos corredores escolares palavras de ordem como “aprender a aprender”, “desenvolver habilidades”, “preparo para o mundo do trabalho”, “escola cidadã”, entre outros slogans que mais figuram como propostas pedagógicas rasas que escondem nossa real situação que é a falta de solução para esta crise na educação, fruto da crise estrutural.

Um projeto de educação do campo que promova um conhecimento que dê possibilidade de estruturação familiar a partir de sua própria sustentabilidade. Ou seja, uma proposta de educação básica do campo precisa estar ligada a um projeto popular de educação e um projeto de desenvolvimento para o país. Para Nascimento (2004), são necessárias políticas

setoriais para que essa luta não caia em medidas apenas paliativas de combate à exclusão social, ao analfabetismo funcional, à formação de professores, ao êxodo rural e à agricultura familiar.

Caldart (2004) também alerta que este debate sobre a educação do campo não substitui o debate sobre a Reforma Agrária. A luta pela educação do campo deve estar associada a um projeto popular de desenvolvimento do campo. Aí certamente poderemos visualizar o desenvolvimento das propriedades agrícolas e a permanência do jovem agricultor.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade** [on-line], v. 40, n. 3, p. 763-784, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645797>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?t=destaques>. Acesso em: 27 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEDEIROS, José Washington de Moraes; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. A utopia como atributo da educação emancipatória. **Revista de Educação Pública**, v. 30, jan./dez. 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. *In*: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2004.

NETO, Calixto Rosa; SILVA, Francisco de Assis Correa; ARAÚJO, Leonardo Ventura. **Qual é a participação da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil e em Rondônia?** Embrapa, 2020. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/55609579/artigo---qual-e-a-participacao-da-agricultura-familiar-na-producao-de-alimentos-no-brasil-e-em-rondonia>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PACHECO, Luci Mary Duso. Educação do campo: valorização da cultura e promoção da cidadania? **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2398>. Acesso em: 27 jan. 2022.