



A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

Camila Peres de Oliveira
Graduação em Direito e Pedagogia
ITEG
cperes@gmail.com

Maria de Fátima Chagas Diniz
Mestrado em Educação
ITEG
mafacha@bol.com.br

Simone Regina Peres de Abreu
Mestrado em Educação
ITEG
simoneperes2@yahoo.com.br

RESUMO

A educação rural no Brasil passou por vários momentos e sofreu, ao longo do tempo, influência de vários movimentos políticos, econômicos e culturais. O objeto desta pesquisa bibliográfica é refletir sobre essas mudanças e como elas afetam a educação rural nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural; Ruralismo; Ensino Superior; Multisseriada.

Não obstante o Brasil seja um país de tradição quanto ao ensino rural — já que a história da industrialização tem seu início tardio, perdurando a produção agrícola até o início do século XX com o carro chefe da economia brasileira —, “na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”, afirma Souza (2008,p.1093).

Ainda que se tenha avançado nas pesquisas a esse respeito, até o final do século passado, a educação rural era tida como dependente da educação urbana, por meio de uma dicotomia ainda não superada nos dias de hoje (NASCIMENTO,2009,p.97).

Importantes movimentos sociais se seguiram com o objetivo de mudanças no quadro de dependência do setor rural ao urbano, no entanto não foram adequadamente registrados e sequer orastro de lesé fácil investigar, como informa Iokoi (1996,p.15):

Embuscadeapoiiodocumentalquepermitissearecuperaçãodaslutasnosdoispaíses[Brasil e Peru], iniciamos a pesquisa privilegiando a grande imprensa brasileira. Foi um surpreendente verificar que, sobre o tema camponês e reforma agrária, haviam no Brasil maior volume

ANAIS ELETRÔNICOS - ISSN 2238-7609

Goiás, v.11, n.3, 2016/ **841** (p.841-858)/ 1052



mede notícias e análises relativas ao Perudo que a nosso país, e que notícias referentes a o Brasil eram incompletas com informações truncadas, assistemáticas e demasiadamente superficiais. Os artigos referentes aos conflitos mais exacerbados não eram sequer publicados ostendendo permanência e poder de censura até o final da década de 80. Um silêncio estratégico envolvia a questão agrária e camponesa no Brasil¹.

O fato é que até meados do século passado quase inexistiam indústrias nacionais, e o poder político e econômico se concentrava nas mãos da latifundiária e da pequena burguesia, esses eram os grandes beneficiários dos serviços públicos e privados nos diversos setores da sociedade.

A industrialização trouxe mudanças significativas nas diversas áreas sociais. Esse processo de transformação da sociedade moderna, na Inglaterra durou pelo menos 300 anos, afirmam Arroyo & Fernandes (1999, p. 44), e nos EUA, cerca de 200 anos, mas no Brasil, isso ocorreu rapidamente e sem qualquer planejamento, bastou um período de 20 anos² para 30 milhões de pessoas saírem do campo em busca de uma vida melhor nas regiões urbanizadas. Tal fato gerou um grave panorama de bolsões de miséria e condições precárias de sobrevivência nas cidades.

O modelo do Estado de ensino, o tradicional, não levou em consideração a problemática migratória que transformava a geopolítica brasileira³. O grande movimento migratório acarretou na necessidade de uma estratégia de educação condizente com a nova realidade. Assim, a questão do ensino no campo começou a ser pensada em 1920, conta Sales (2010, p. 196), mas em um movimento, “que envolveu políticos e educadores interessados em que o campesinato continuasse no seu meio produzindo os bens necessários à indústria e à manutenção da vida nas cidades, para que estas se desenvolvessem de forma organizada e ordeira”⁴.

1 Ver ligação com a obra de Walter Benjamin na análise de suas últimas teses de *Sobre o conceito de história*, exposta no capítulo 2 deste trabalho, tópico 2.4.1.3.

2 Entre 1960 e 1980, conforme Arroyo & Fernandes (1999, p. 44).

3 Ver ligação com a obra de Walter Benjamin na análise de sua terceira tese de *Sobre o conceito de história*, exposta no capítulo 2 deste trabalho, tópico 2.4.1.2.

4 Ver ligação com a obra de Walter Benjamin na análise de sua sétima tese de *Sobre o conceito de história*, exposta no capítulo 2 deste trabalho, tópico 2.4.1.3.



O movimento a que se refere essa autora ficou conhecido com o nome de Ruralismo Pedagógico

O.

Duas finalidades foram defendidas como prioritárias na consecução desse plano. A primeira seria uma educação capaz de criar vínculos entre o homem do campo e suas origens, evitando-se o êxodo rural:

“o ruralismo pedagógico defendia um ensino especificamente rural, com extensão, qualidade, organização, programas e métodos diferentes do ensino ministrado nas cidades” (Pires, 1996, p. 68). A outra finalidade concernia ao plano abstrato da felicidade do homem que vivia no campo, resgatando um

“tempo pretérito e original”, onde estaria a chave para os problemas que afligiam o homem do interior, sobretudo o “desviante”

que foi para a cidade. Esse seria o tempo mítico da terra benfazeja, o mito

“em se plantando, tudo dá”, que acompanha ou faz parte desse “tempo perdido”

que só alguns poucos conseguiram desvendar (Abrão, 1982, p. 18). Contudo, diziam existir uma pendência fundamental, capaz de impedir a implantação desse modelo de ensino: a formação dos professores. Ao observar o currículo formador, notou o professor Carneiro Leão quanto a cultura urbana se contrapunha à rural e uma imagem de “civilidade” à de

“barbárie”. Essa seria a mentalidade do professor urbano ao chegar às zonas rurais depois,

“despeitado, insulado dentro de si mesmo, alheio ao ambiente natural, cultural e social que julgava inferior”. Era por esse motivo que esse profissional se mostraria

“incapaz de fazer útil na solução do menor problema da vida de seus alunos, de suas necessidades econômicas ou sociais” (MOTA, 2010, p. 11)

Assim, a escola foi estabelecida como parte da estratégia do governo no processo de fixação do homem no campo. E mesmo que se tenha a consciência de que o meio rural é distinto do meio urbano, requerendo uma prática de ensino diferenciada, a educação ministrada no campo em nada diferia da educação urbana⁵.

O Ruralismo Pedagógico se estendeu até a década de 1940. Nesse período o governo de Getúlio Vargas, por meio do seu Ministério da Agricultura, promoveu vários programas de capacitação da população rural, como as “colônias agrícolas de núcleos coloniais para incentivar e fomentar o cooperativismo e crédito agrícola (1934), os cursos de aprendizado agrícola, como o objetivo de formar capatazes rurais (1934) e os cursos de adaptação e qualificação do profissional do trabalhador rural” (LOUZADA, 2008, p. 3).

⁵ Na obra de Arroyo & Fernandes (1999, p. 8), consta a apresentação escrita por Israel José Nery, onde se lê:

“A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escolar rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado mas de um específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo”.



Em 1940, o governo começou a receber subsídios de organismos internacionais, ao passo que novas ideias educacionais, que se firmavam nos Estados Unidos, adentraram os meios acadêmicos brasileiros.

Em 1942 foi realizado o 8º Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, sob o patrocínio do governo federal e do governo de Goiás, sob forte influência do Ruralismo Pedagógico. Surgiram aí novas propostas para a educação no campo cujas linhas básicas, conforme Campolin (2000, p.60) apontavam para as seguintes necessidades:

a) Uma escola que:

- I) despertasse e formasse uma consciência cívica e trabalhista que servisse como alicerce da nossa produção e da nossa riqueza e que fizesse desaparecer a humilhação e o desprestígio impressos no trabalho rural desde os tempos da escravidão; que extinguisse os resquícios do entrosamento de uma aristocracia falida e inoperante,
- II) herdada dos colonizadores; que representasse uma reação contra o doutorismo, o diplomatismo; que engrandecesse as atividades do campo e da lavoura; que fizesse do trabalho organizado produtivo o código social do Estado (Estado Novo);

b) Uma educação primária, que objetivasse:

- I) o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual);
- II) a integração do educando na sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista);
- III) a formação dos sentimentos de solidariedade humana (objetivo humano);
- IV) o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolve a vida do educando (objetivo vocacional).

Em 1945, o Ministério da Agricultura do Brasil e dos Estados Unidos da América (Inter-American Education Foundation Incorporation) firmaram um acordo que incluía “possibilitar que, no setor da educação rural, sejam programadas outras atividades que possam interessar a ambas as partes contratantes” assevera Louzada (2008, p.3-4). Foi, então, criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cuja atuação na área de educação, claramente não mantinha o seu foco na educação rural de fato, e sim na educação extracurricular de seu corpo técnico. Ainda assim, a autora afirma que a comissão deu um grande impulso na educação rural brasileira, fomentando cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edições de publicações instrutivas, semanas ruralistas, clubes agrícolas, centros de treinamento.



Em 1947, o governo brasileiro iniciou a Campanha de Educação de Adultos, voltada apenas para as comunidades rurais. Surgiram, mais tarde, outras iniciativas importantes, mas, na década de 1960, o modelo desenvolvimentista entrou em crise, agravada ainda mais pela crescente onda migratória⁶.

Sem contar as de Paulo Freire, algumas experiências foram implementadas, como as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) de Alagoas e Pernambuco, que se estenderam para a região Sul do país entre 1989 e 90. Mas “a história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava 'treinar e educar' os sujeitos 'rústicos' do rural”, comenta Souza (2008, p. 1093), explicando que ambas iniciativas “têm como sujeitos centrais os filhos dos pequenos produtores e utilizam-se da Pedagogia da Alternância, caracterizada por um projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolvimento na propriedade de origem do aluno”.

O golpe militar de 1964, anulou “os direitos civis, com a adoção do regime pela aproximação do país como Fundo Monetário Internacional – FMI. Os acordos entre o Brasil e os EUA, através da USAID (United States Agency for International Development), vão passar o campo educativo” (SALES, 2010, p. 196). O objetivo agora seria a profissionalização, em especial, da juventude, a ampliação da veiculação das informações com a modernização dos canais educacionais e extraclasse, a reestruturação do ensino superior nos moldes norte-americanos. Nenhuma dessas metas estava voltada para o ensino rural com suas especificidades.⁷

⁶ Na década seguinte (1970), foram contabilizadas 16 milhões de pessoas que vieram do campo para habitar as cidades industrializadas (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 44).

⁷ Vale reiterar o fato de que os movimentos rurais que ocorriam no Brasil nesse período eram completamente abafados pelos canais de comunicação, censurados pelo governo militar, conforme indica Loko (1996, p. 15):

“Os artigos de análise, os editoriais e as notícias sobre os conflitos no Brasil tornaram-se escassos no período de 1967 a 1972, sendo quase incompreensíveis as informações contidas nos jornais” o que dificulta a pesquisa sobre o tema em questão nesse período histórico.



Entre as diferenças que sempre existiram entre o ensino rural e o urbano encontra-se, por exemplo, o fato de que no campo a maioria das salas de ensino são multisseriadas⁸.

As classes multisseriadas se caracterizam pela diversidade, por serem heterogêneas. O trabalho do docente pode adquirir um aspecto positivo, “buscando na interação, na construção de relações entre as diferenças uma possibilidade de convivência operativa e geradora de aprendizagens significativas” aponta Ferri (1994, p. 143), mas trata-se de uma condição diferenciada da maioria do ensino nos estabelecimentos urbanos, assim, não contar com uma política educacional diferenciada, significa que o docente que atua com uma sala de muitos alunos, uns da primeira, outros da segunda e outros da terceira série juntos, na mesma sala, tem de lidar com um programa específico para cada série e, sem dúvida, essa é uma das dificuldades encontradas.

No período do governo militar brasileiro, todos os setores nacionais de ensino ficaram sob influência da aliança MEC e USAID de uma ideologia de governo ditatorial, inclusive a zona rural.

Ferreira Jr. & Bittar (2008, p. 343) mencionam:

[...] podemos afirmar que foi depois de 1964, com a implantação da ditadura militar, que a tecnocracia começou a tomar vulto no âmbito do Estado brasileiro. [...] Neste contexto, a ideologia tecnicista serviu como um invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. [...] No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. A tecnocracia brasileira era filiada aos ditames emanados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas por Theodore W. Schultz (1902-1998). Para ele, a “instrução e a educação” eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico. Portanto, a “instrução/educação” é considerada como um “bem de consumo”, cuja principal propriedade é ser “um bem permanente de longa duração”, por conseguinte,

⁸ Conformados

“obtidos de um boletim do MEC/SAG/CPS/CIP denominado 'Ensino Fundamental: alguns dados relevantes', publicado em 08/11/1991”, em 1988, o ensino fundamental na zona rural contava com 115.562 (77,17%) estabelecimentos com uma única sala, afirma Ferri (1994, p. 16), dessa forma o ensino notaria de ser multisseriado.

diferente de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas.

Além da escolarização não obter a atenção adequada ao ensino do campo por parte das políticas públicas voltadas à educação, o período do regime militar, preconizando tais ideias, mantinha-a ainda mais distante do exemplo de instituição de ensino almejado pelo governo brasileiro.

No período da Constituição Federal de 1967, CF/67, emendada em 1969, o Brasil era “um país subescolarizado apesar da rápida, porém, desigual expansão das oportunidades educativas nos decênios anteriores, em quadro de acelerado crescimento demográfico” afirmam Corbucci et al. (2009, p.19). Cerca de um terço dos brasileiros com idade para isso, haviam cumprido as quatro séries iniciais. “Nomeio rural, a escolaridade média era inferior a 2,5 anos”.

As políticas de compensação do analfabetismo com altos índices de escolarização no campo não foram bem sucedidas como pode ser observado comparando-se as tabelas 1 e 2.

Tabela 1 Percentagem de analfabetos em relação ao número de pessoas de 5 anos ou mais, por situação de domicílio e por regiões

Região	GB/RJ	SP	Sul	MG/ES	Nordeste	DF	Norte	Centro Oeste	Total Brasil
Urbano(em%)	18,15	17,80	18,28	26,67	40,14	22,63	25,13	28,41	24,63
Rural(em%)	49,24	36,91	37,64	55,36	74,42	48,42	60,93	56,30	57,46
Diferença Percentual	-31,09	-19,11	-19,36	-28,69	-34,28	-25,79	-35,80	-27,89	32,83

Fonte: Censo Demográfico - VIII Recenseamento Geral - 1970, Anuário Estatístico do Brasil – 1973. In: SCHWARTZMAN & WROBEL, 1975.



Tabela 2 Percentagem de matrículas no curso primário, em relação ao número de pessoas entre 5 e 14 anos, por situação de domicílio e por regiões

Região	GB/RJ	SP	Sul	MG/ES	Nordeste	DF	Norte	Centro Oeste	Total Brasil
Urbano(em%)	57,00	53,63	33,74	69,46	57,29	57,12	68,48	37,38	60,59
Rural(em%)	74,35	45,14	49,38	43,45	31,29	70,20	34,73	34,38	40,07
Diferença Percentual	-17,35	8,49	-15,64	26,01	26,00	-13,08	33,75	3,00	20,52

Fonte: Censo Demográfico - VIII Recenseamento Geral - 1970, Anuário Estatístico do Brasil - 1973. In: SCHWARTZMAN & WROBEL, 1975.

As tabelas 1 e 2 demonstram que, entre as décadas de 1960 e 70, apesar de um maior índice de escolarização, os setores rurais apresentavam significativo grau de analfabetismo a mais do que os setores urbanos.

A escolarização rural superava, em atendimento, as áreas urbanas e, aparentemente, em nada contribuíam “para diminuir os índices de analfabetismo dessas mesmas regiões”, comentam Schwartzman&Wrobel (1975).

Em 1971 foi sancionada a Lei 5.692 que, como a anterior, não ajudou na inclusão dos “sujeitos do campo de protagonistas dos projetos educacionais” (SILVA, 2009, p. 29). Era necessário que, no tratamento dos profissionais de educação houvesse o ajustamento às diferenças culturais. Mas a Lei manteve a resolução da 4.024, de 1964, que “discorria sobre a criação de condições que facilitassem a frequência dos educandos, efetivando uma adequação do período de férias à época do plantio e colheitas”.

A Lei 5.692 estabeleceu o nível técnico profissionalizante com vistas a abastecer o mercado de trabalho de uma sociedade que se industrializava, uma política que privilegiava a sociedade urbanizada. Para Schwartzman&Wrobel (1975), já que a educação não é suficiente “para gerar incremento de produtividade”, não é ruim que se ofereça “benefícios privados como



um meio de mobilidade social”. No entanto, isso só pode ser concretizado, e com menores danos, “numa área que ofereça alternativas dentro de um mercado de trabalho razoavelmente diversificado. A introdução de uma atitude racional e individualista só pode gerar benefícios onde existe a expectativa de aumentos substanciais do salário real relativamente aos custos”. O estímulo do indivíduo em permanecer, na escola durante anos que poderia usufruir diretamente o mercado de trabalho, é a “expectativa de altas taxas de retorno”.

Esses autores asseveram que tal modelo de ensino só poderia ser incentivado onde existisse a escolha ocupacional, e que pudesse haver, ao menos, “a ilusão de que o seu esforço e a sábia resolução na escolha de uma profissão fossem suficientes para garantir um sucesso profissional futuro”.

Nas zonas rurais, desprovidas de alternativas profissionais e da possibilidade de ascensão, esse estilo de educação “poderia facilmente ocasionar o esvaziamento de recursos humanos, desempenhando uma função desintegradora, ou simplesmente reforçar determinadas posições que já se encontravam em situação estável”.

O papel do ensino é de extrema importância “na consolidação e na manipulação dos valores”, assim sendo, as comunidades rurais devem ser tratadas “com políticas específicas que procurassem preservar os laços comunitários e a forma de vida das populações rurais, garantindo-lhes uma maior estabilidade em seu próprio meio-ambiente”, mencionam Schwartzman&Wrobel (1975).

Nadécadade1980,37%dapopulação de
15anosoumaiseraconstituídadeanalfabetos,conformeCorbuccieta.(2009,p.19-
20).Emrelaçãopopulaçãobrasileirade7a14anos,80%freqüentavamoensinoconhecidohojecomofun-
damental,masnazonarural,
“aexclusãodoacessoaaesteníveldeensinoatingiaumterçodesuapopulação”.Umdosfatoresresponsáve-
lisporessequadroeraa
“ausênciadeoferta,emmuitasescolas,detodasasoitosériesquecompunhamaescolarizaçãoobrigatóri-
a,especialmentenaquelaslocalizadasnaárearural”.



Quando se analisam as taxas de analfabetismo da população rural e da residente em áreas urbanas, verifica-se que a desigualdade entre ambas é ainda maior. Também aqui se observa um aumento da disparidade entre estes dois segmentos populacionais. Se, em 1988, os habitantes de áreas rurais apresentavam taxa 322% maior que da população residente em áreas metropolitanas, em 2007 esta diferença havia sido ampliada para 427%. Esta tendência também pode ser observada na comparação entre as áreas rurais e urbanas não metropolitanas, ainda que com intensidade menor que no caso anterior (CORBUCCI *et al.* 2009, p.50).

A Constituição de 1988 designou, como dever do Estado, a educação brasileira, urbana ou rural, mas deixou, como responsabilidade do ensino fundamental, os governos municipais. Com isso, os projetos educacionais são, hoje, regionais, deixando de serem pensados em âmbito nacional.

O ensino fundamental se torna responsabilidade do governo municipal, via regra, da sociedade civil. Essa ideia vai ser reforçada com a promulgação da LDB 9.394, de 1996, que prevê a autonomia dos municípios para criar seus próprios sistemas de ensino, o que dá uma característica local ao planejamento e efetivação de políticas para a educação rural. O Governo Federal se reserva a lançar diretrizes para a educação no campo, o que aconteceu, posteriormente, em 2001. [...] [Contudo] a população não foi atingida pelos projetos públicos destinados ao campo. [...] o legado capitalista nesse setor foi a manutenção do quadro de desigualdade (SALES, 2010, p.198).

Corbucci *et al.* (2009, p.50) apontam para o aprofundamento das desigualdades entre as regiões rurais e urbanas, entre 1988 até 2007, no quesito analfabetismo.

“Se, em 1988, os habitantes de áreas rurais apresentavam taxa 322% maior que da população residente em áreas metropolitanas, em 2007 esta diferença havia sido ampliada para 427%”.

Como é possível observar

“o meio rural esteve historicamente na contramão, ignorado e marginalizado, fora das agendas políticas e da parte dos governos que sucederam na realidade brasileira”

(NASCIMENTO, 2009, p.98), e ainda assim é, em muitos municípios, sem acesso às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e suas resoluções normativas.

Nos anos de 1990, movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra, CPT, e o MST tomaram a frente e colocaram em pauta a reflexão e o respeito, como auxílio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, CONTAG, Igreja Católica Brasileira, ONGs, ONU, UNESCO e UNICEF. Todo esse movimento em prol da melhoria da qualidade de vida no campo, impulsionou a reflexão e o estudo, por parte



ede pesquisadores, a respeito da política educacional brasileira destinada aos camponeses. Deu-se, nesse momento, um passo para uma melhoria da qualidade do ensino no campo.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar. À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna — 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 - LDB - estabelece que: Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (MEC, 2001, p. 17).

Em meados da década 1900, “a Igreja Católica, que era a única instituição capaz de fazer frente ao regime militar” (GUARDA, 2010, p. 18).

O desenvolvimento progressista da Igreja Católica na América Latina, contrapôs-se a secularização dos conceitos da entidade religiosa, em relação a modernidade, o secular versus o sagrado, resultando na Teologia da Libertação, cuja atuação abrangia o campo e, apesar de não haver preocupação entre os teólogos de levar às massas uma educação formal ou de simplesmente de ensiná-las a ler e a escrever, a dimensão educativa dava-se através do ensino de uma teologia popular (VEIGA, 2009, p. 67).

Durante vários séculos a Igreja foi a responsável pela ideologia dominante, mas hoje em dia, ela possui uma “força secundária que se utiliza de vários recursos para manter-se presente em um universo cada vez menos afeito à ética religiosa, afirma Soares (2000, p. 134).

Por sua vez, o período das ditaduras militares na América Latina propiciou a expansão da pobreza⁹, contra a qual a Teologia da Libertação surgiu como uma reflexão teológica,

⁹Uma das falhas do regime militar brasileiro, “constituiu uma forma concentradora e socialmente excludente em que se baseou a condução política de bem-estar social entre 1964 e 1985. A tese de que o bolo deveria crescer para depois ser dividido constituiu-se em promessa não cumprida, cuja consequência foi a chamada “dívida social”. Inegavelmente, o desempenho quantitativo de alguns indicadores sociais foi positivo. [...] a escolarização na faixa de 7 a 14 anos cresceu de 67% a 87% entre 1970 e 1980. [...] Mas f



propondo-se a um comprometimento político frente a realidade histórica latino americana, apoiada em teorias sociais como o marxismo¹⁰.

Enquanto sob a gerência do Papa Pio XII, imperava a incompatibilidade entre o sagrado e o profano, a igreja vivia um momento crítico antimodernista com a proibição do uso de camisinhas em qualquer circunstância até para conter a AIDS, exclusão da mulher para funções sacerdotais etc. (VEIGA, 2009, p. 257). Após a eleição do primeiro papa do terceiro milênio, João Paulo II, a situação eclesiástica se transformou.

Wojtyla apresentou ao mundo a face de um Deus mais próximo da humanidade e se aproximou das massas populares com tanta afeição que o povo o considera um verdadeiro santo em vida [...] conduziu a Igreja Católica na direção de um fundamentalismo papal que fez emudecer as vozes de teólogos, bispos e leigos (VEIGA, 2009, p. 256).

O Concílio Vaticano II¹¹, realizado em dezembro de 1961, trouxe um novo olhar da Igreja, um olhar mais aberto ao mundo.

A situação de extrema miséria em que se viram populações inteiras foi grande impulsionadora para que a TdL apresentasse a luta por libertação como sua grande causa. A Bíblia foi considerada a ferramenta para a realização dessa empreitada. Nesse sentido, a Igreja Latino-Americana foi uma das que mais pôs em prática o desejo do Concílio Vaticano II de fazer com que os cristãos utilizassem mais a Bíblia (Dei Verbum 22). Vale a pena ressaltar que essa forte presença da Bíblia como instrumento da TdL favoreceu a uma das dimensões mais desenvolvidas por ela desde os seus primórdios: a espiritualidade (CARDOSO, 2011, p. 140).

Em, 1968, em Medellín, Colômbia, foi celebrada a Conferência do Episcopado Latino-Americano. Cunhou-se aí a expressão opção pelos pobres. As ditaduras militares impostas aos países latino-americanos, proporcionaram visibilidade dos setores progressistas da igreja católica. Coube ao então cardeal Joseph Ratzinger a ofensiva conservadora, e a proposta de “restauração”

altava à grande parte dos programas sociais mecanismos de avaliação de desempenho e controle, bem como de descentralização administrativa, que lhes permitisse uma maior margem de êxito na consecução de seus objetivos” (CYSNE, 1993, p. 189).

10 Vale lembrar aqui que o autor alemão Walter Benjamin foi pioneiro em associar teologia e marxismo.

11 XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica.



na Igreja, de modo a garantir a obediência total ao magistério e às políticas do Vaticano (VEIGA, 2009, p. 256).

1980 foi o período em que mais os jornais combateram a Teologia da Libertação, foram 232 artigos mais inúmeras entrevistas. Muitos dos autores seriam bispos ou arcebispos¹². A atitude assinala um retorno ultraconservador que quer a sacralização do social pela ênfase no religioso (VEIGA, 2009, p. 255). Ocorreu, então, o retorno do domínio dos antigos agentes eclesiais: a família, a paróquia, as comunidades religiosas, movimentos, sacerdotes e leigos, e não mais pobres e excluídos. Estes transformam-se em objeto de virtude ascética, deixando, assim, de merecer atenção especial da ação pastoral de igreja. “O modelo assistencialista, tão combatido pelos teólogos da libertação, retorna com toda força”.

Com isso, a Teologia da Libertação se dissipou, mas deixou Comissão Pastoral da Terra (CPT), que havia criado para dar apoio aos trabalhadores rurais.

Por meio da criação de espaços de socialização política, a CPT rompeu com o isolamento em que os trabalhadores rurais se encontravam nas diferentes regiões do país onde juntamente com as paróquias das comunidades rurais e periferias das cidades começaram a trocar experiências e a pensar no desenvolvimento de uma organização de luta pela terra e pela reforma agrária (GUARDA, 2010, p. 18).

A CPT tornou-se um instrumento de enfrentamento das políticas e dos projetos dos militares, um centro de projeção e organização das lutas pela terra e acabou por originar no Sul do país, o Movimento dos Sem-Terra, MST, que, na década de 1980, ocuparam muitas terras improdutivas por todo o país.

Para Domingues (2005, p. 43), a Teologia da Libertação junto ao homem do campo, foi de grande importância para o surgimento do Movimento dos Sem Terra, MST, “não somente pela escuta e pelo espaço de reflexão e conscientização que propiciou aos camponeses, mas sobretudo

12 “O confronto entre o Vaticano e a TdL ocorre no interior de uma conjuntura política mundial ainda polarizada entre o capitalismo e o comunismo. Não é difícil deduzir, pela instrução de 1984, de que lado o Vaticano se coloca nessa disputa. Por trás dessa ofensiva do Vaticano contra a TdL estava uma estratégia geopolítica de combate ao comunismo, preocupação que o Vaticano dividiu com os altos escalões do governo norte-americano, [...] Berstein e Politidescrevem a formação de uma teia de relações entre o Vaticano e o governo norte-americano, intensificadas no Governo Ronald Reagan a partir de 1981, mas já iniciadas no governo anterior, de Jimmy Carter, centradas na questão do socialismo na Polônia”, América Central, política interna do Chile, poderio militar chinês, Teologia da Libertação, conforme Soares (2000, p. 114).



por estar sintonizada com uma prévia dimensão religiosa já presente na luta pela terra”. Muitos movimentos sociais são também religiosos, porém, talvez por um ideal, os pesquisadores deixam esse dado de lado, mutilando a realidade a ser interpretada. “O que é uma bobagem, pois desse modo perde-se o conjunto dos componentes”¹³.

Os anos de 1980 trouxeram, também, grave crise socioeconômica derrubando o governo militar e abrindo espaço para um regime democrático. A escola passou a ser tema de discussão. O ensino rural adentrou o cenário reflexivo, com as ocupações e assentamentos organizados do MST, que forçou o surgimento de novas experiências, e apontou para a necessidade de se construir políticas públicas para a educação do campo (SOUZA, 2008, p. 1094).

Todo o movimento social desse período, impulsionou a reflexão sobre o significado de educação rural — aquela que procurava manter o homem do campo à mercê dos anseios do mundo capitalista —, trazendo a baila um novo conceito de educação que passaria a ser chamada de educação no campo, cuja premissa girava em torno do camponês, em seu trabalho e em suas lutas diárias e ideológicas que garantissem a sobrevivência desse trabalho e o resgate da dignidade.

A ESCOLA EM GOIÁS

No século XVIII, a economia de Goiás girava em torno da exploração mineral, em especial a produção de ouro, do forma desordenada e sem qualquer preocupação social ou desenvolvimentista. O comércio era pequeno, voltado para os mineradores. A agricultura e a pecuária caracterizavam-se como de subsistência, apesar de esta última atender também regiões periféricas.

A riqueza extraída da mineração era remetida para a Europa e outros locais, que não Goiás e, com a decadência da atividade extrativista, a região investiu, principalmente, na pecuária, pois a agricultura carecia de estradas para serem transportadas de uma região a outra e, por ali, o sistema viário era bastante precário.

¹³Ver ligação com a obra de Walter Benjamin na análise de sua sétima tese de *Sobre o conceito de história*, exposta no capítulo 2 deste trabalho, tópico 2.4.1.3.



A situação econômica confirmava o quadro de desolamento, agravado no período de esgotamento do ciclo do ouro, atividade principal da região. O fim do trabalho mineiro resultou na saída dos viajantes europeus interessados no ouro, e no surgimento das atividades agropastoris, mais próprias do homem do sertão, o roceiro, o camponês, o índio, sedimentando, assim, uma cultura propriamente rural (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Os padres eram dos poucos cidadãos com erudição suficiente para a responsabilidade do ensinar, dessa forma, surgiram as instituições de ensino católicas no Estado.

A primeira escola pública de Goiás foi fundada em 1787 na atual cidade de Pirenópolis. Conforme Lopes (2011), só em 1788 chegaram os primeiros professores públicos nessa região, distribuídos nas seguintes funções: três professores de primeiras letras para Vila Boa (cidade de Goiás), Meia Ponte (Pirenópolis) e Pilar, dois de latinidade e um de retórica.

No começo do século XIX já existiam 14 escolas no território goiano, sendo a maioria em Vila Boa, a capital. Mas logo, “em decorrência da política governamental de contenção de gastos públicos, o então governador da capitania Francisco de Assis Mascarenhas, o Conde de Palma, ordenou a redução dos salários dos professores e o fechamento de diversas escolas” (LOPES, 2011).

Apesar dos esforços comerciais, a escassez de autoestradas fazia de Goiás uma região bastante isolada em pleno século XX, e quando a economia cresceu, deparou-se com essa dificuldade. Foi preciso, então, investir em linhas ferroviárias para que o estado participasse da estrutura produtiva do café, que colocava São Paulo e Minas Gerais como carro chefe da economia brasileira. Goiás tinha terras, agricultura e pecuária para oferecer aos estados que se empenhavam na produção cafeeira. Tal condição propiciava o acúmulo de riquezas, em especial na parte sul do estado, enquanto o restante da região empobrecia.

A educação se apresenta de forma bastante precária e não consegue, sequer atingir todos os municípios. O então ensino secundário restringiu-se a dezessete cidades apenas, na maioria eram escolas normais para formação de professores. O ensino superior reduz-se na Faculdade de Direito de Goiás



Assim, em 1940, o analfabetismo chega a representar 81% da população goiana em idade escolar. No estado de Goiás, a maioria dos indicadores educacionais, tais como salas de aulas e docentes em exercício, são crescentes, o que significa que, pelo menos, nos aspectos quantitativos, a educação nesse Estado tem melhorado sensivelmente. Entre 2000 e 2003, houve uma diminuição de 8,2% no número de estabelecimentos de ensino no estado, porém um aumento de 11,7% no número de salas de aula e de 8,8% de docentes em exercício. Quanto à qualidade dessa educação, embora tenha ocorrido um avanço na existência de políticas públicas elas ainda se encontram insuficientemente implantadas (LOPES, 2011).

Em 1945, surgiu a política de ocupação e interiorização do país, sendo criada a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (GANG).

De 1950 a 1960, o governo federal, dando continuidade àquela política de "ocupação e interiorização", criou obras de grande vulto, que muito contribuíram para a expansão do fronteira agrícola goiana: as rodovias Belém-Brasília e Transamazônica. A importância das rodovias reside em terem favorecido a interligação dos centros urbanos, o aumento da produção agrícola, o surgimento de novos núcleos urbanos e o crescimento demográfico. A construção de Brasília em pleno território goiano constituiu o mercado para os produtos agrícolas do estado como ampliação da sua densidade demográfica. O governo Mauro Borges (1960/1964) retomou a política de colonização agrícola, criando novos núcleos (COSTA, 1996, p. 2).

Como consequência, em 10 anos o crescimento populacional da região foi de 4,9%,

enquanto a taxa total do país foi de 3,2%. No final de 1960, 461.619 pessoas haviam migrado para Goiás, afirma a autora, movidas pela exportação de produtos agrícolas para outras regiões do Brasil. O excedente populacional das áreas urbanas foi incentivado por programas voltados às empresas rurais, em detrimento da reprodução da força de trabalho, a ocupar a vasta região de terras desocupadas. Assim surgiram os posseiros que fizeram uso privado das abundantes terras devolutas e viveram uma forte contradição, já que eram proprietários reais, mas não proprietários formais das terras ocupadas.

Em 1970, Goiás já não era mais um mediador, sim, um agente econômico adaptando-se às transformações pelas quais passava a sociedade brasileira, "pela especificidade da economia agrária tipicamente dependente, ou seja, pela incorporação de extensas áreas de terras à expansão da pecuária, na forma de modernização imposta pelo padrão de desenvolvimento capitalista em curso" (PESSOA & CRUA, 2011, p. 1).



Porém, o desenvolvimento da região não se deu de forma homogênea, afirmamos autores, que apontam para três faixas desiguais, as quais encontram-se: a primeira, sediada em municípios tecnicamente modernizados apresentando um modelo produtivo adequado inserindo-se no consumo de maquinário e de insumos agrícolas. Na região mais central, observamos um modelo de produção não tão moderna, mas que consegue inserir no mercado. A terceira faixa, trata-se da região norte, cujos municípios contam com pouco emprego de maquinário e de insumos. “Na região, situações não há um projeto político-educacional estratégico [...] não é a escola que funda a realidade, mas a realidade é que funda a escola” (PES SOA & CRUA, 2011, p.1).

Na rede pública de educação básica, em Goiânia e em cidades vizinhas, a diversificação qualitativa é grande, e o contexto do ensino rural está se extinguindo, dando lugar ao modelo praticado na cidade, e as pequenas escolas estão sendo desativadas, enquanto crianças e adolescentes são levados para a sede municipal. Esse ajustado da escola do campo para o ensino urbano é um descaso com a legislação da educação rural, afirmamos autores.

Um ponto de vista. Aquilo que damos nome de educação rural é algo em vias de desaparecimento, como me fez tardar de processos irreversíveis de urbanização da população nacional; de tecnificação segundo o modelo da agricultura industrial das atividades rurais tradicionais; de absorção do rural pelo urbano, em termos de dimensões nunca vistas e, finalmente, de concentração dos saberes das instâncias de saber letradas da cidade e em cidades-pólo de áreas de pequenas cidades e povoados rurais. Outro ponto de vista. A educação rural poderia e deveria estar vivendo agora e de agora em diante um novo efêmero momento de recriação de sua própria identidade, devido a processos de retorno qualificado ao mundo rural, de ressignificação do valor das atividades rurais tradicionais e de uma necessidade urgente de formação não apenas de força qualificada de trabalhadores agrícolas (e derivadas) mas também essencialmente, de sujeitos cidadãos rurais em sua plenitude (PESSOA & CRUA, 2011, p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural precisa ser discutida, suas particularidades e seus objetivos devem estar em pauta no meio acadêmico. Após este breve estudo concluímos que ainda há muito o que se fazer na educação rural, as mudanças na economia e em todas as áreas da sociedade, o rápido avanço das tecnologias e tantos outros fatores influenciaram a história da educação rural no Brasil

ANAIIS ELETRÔNICOS - ISSN 2238-7609



e apontam para o desaparecimento deste tipo de educação. Fica a indagação : os valores urbanos conseguirão extinguir com o ensino rural?