

SABERES DA VIDA: OS CAMPONESES FORA DA ESCOLA

Isaura Isabel Conte*
Maria Ivonete de Souza**

Resumo: Este artigo discute e problematiza sobre saberes camponeses que, por sua vez, implicam conhecimentos e experiências, considerando que as populações do campo, das florestas e das águas permaneceram à margem de políticas educacionais e agrícolas ao longo dos tempos no Brasil e, assim, foram dando “um jeito na vida”. O ocultamento dessa categoria mostra também a pobreza da teoria e a dupla face da ciência que pouco os considera enquanto conhecedores e inventores de tecnologias utilizadas em vista da sobrevivência. Diante disso, na atualidade, persistem dois antagonismos: o agronegócio *versus* o campesinato; e o fechamento de escolas do/no campo em oposição à política nacional de educação do campo, proposta e forjada por movimentos populares do campo, com enormes desafios postos.

Palavras-chave: Saberes. Educação. Conhecimentos. Camponeses.

Knowledge of life: the peasants out of school

Abstract: *This paper discusses and problematizes knowledge about peasants who, in turn, imply knowledge and experiences, considering that rural populations, forests and water remained in the margins of educational policies and agricultural over time in Brazil, and so were giving “a way in life.” The concealment of this category also shows the poverty of theory and double face of science that considers the bit as knowledgeable and inventors of technologies used in view of survival. Thus, at present there are two antagonisms: agribusiness versus the peasantry; and,*

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); isauraconte@yahoo.com.br

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Docente na Universidade do Estado do Mato Grosso; Av. dos Ingás, 3001 – Jd Imperial, Sinop, MT, 78550-000; mariaivonetede@gmail.com

the closing of schools of the field as opposed to national education policy field, and proposal forged by popular movements of the field, with huge challenges posed.

Keywords: Knowledge. Education. Knowledge. Peasants.

1 INTRODUÇÃO

Por meio deste texto pretendemos refletir acerca do universo de alguns saberes que envolvem o cotidiano das populações camponesas, das florestas, e das águas, e, paralelamente, faremos a relação com o contexto da escolarização, enfatizando também o trabalho/luta pela sobrevivência. Serão evidenciados os saberes desde a esfera da reprodução, e, portanto, destacadas práticas camponesas vinculadas à produção e ao preparo de alimentos.

Abordaremos, ainda que de forma superficial, a Educação do Campo, sendo ela bastante recente enquanto política educacional no Brasil, e, acreditamos que traz uma novidade no que se refere ao debate do que fora a educação rural para os camponeses e as camponesas. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo passa a existir conceitualmente e com algum reconhecimento, mas ainda não institucional a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, em razão da luta de alguns segmentos populares do campo, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Metodologicamente, a pesquisa que origina este texto parte de estudos teóricos, tanto do campo da educação propriamente dita quanto da área do desenvolvimento rural, pelo fato de estarmos tratando de camponeses. Diante disso, enfatizamos que as políticas educacionais ou a falta delas no campo sempre estiveram vinculadas a projetos políticos para um modelo de desenvolvimento do campo, ou melhor, para uma parte do campo e, assim, os empobrecidos e empobrecidas do campo, camponeses, indígenas ou quilombolas, são deixados de lado “naturalmente”.

2 EDUCAÇÃO E CAMPONESES NO BRASIL

A educação de caráter público no Brasil, de acordo com Paiva (1983), foi estabelecida de forma precária, a partir do início do século XIX, com a vinda da família real de D. João VI e, assim, foram criadas as primeiras instituições com vistas à educação e à profissionalização no país. A autora constata que os primeiros cursos existentes eram de caráter elitizado, tendo priorizado as áreas das Artes,

Medicina e Botânica, além do museu real e da academia militar. Contudo, foi criado também o Curso de Agricultura, em decorrência da demanda pela produção de alimentos diversificados.

Nesse contexto, mais precisamente com a Constituição de 1824, a educação primária passa a ser considerada dever do Estado monárquico, no entanto, a Lei que assim determinava nem bem estava sendo posta em vigor, quando outra, do ano de 1843, colocava essa responsabilidade a cargo de cada província. Desse modo, alguns Estados, a exemplo de São Paulo, contestavam a medida estabelecida pelo rei, também se isentando de oferecer educação gratuita (ALMEIDA, 1989).

Conforme destaca Louro (2002), no ano de 1827 foram estabelecidas algumas escolas das primeiras letras, as chamadas pedagogias, nas principais cidades de vilarejos mais populosos do Império. Mediante o destaque da autora, é nítido que no campo continuava sem escolas, mas, nessa década, é iniciada a política de imigração europeia para o trabalho no campo e, segundo Paludo (2001), os imigrantes constroem então suas próprias escolas, principalmente no Sul do país, possibilitando alguma alfabetização na língua de origem.

No século XX, em nome do desenvolvimento acelerado no país, ou seja, do crescimento econômico, investiu-se fortemente na educação. De acordo com Paludo (2001), a partir da década de 1930, com o Governo Getúlio Vargas, foram feitos os investimentos mais significativos até então na educação brasileira, pois se tratava de uma necessidade do desenvolvimentismo. Segundo a autora, o analfabetismo da população era apresentado em índices bastante elevados, e, parecia ser ele o culpado pelo desemprego e pelo “não desenvolvimento” do campo e das cidades.

Em 1929, houve a terceira Conferência Nacional de Educação, tratando pela primeira vez do tema da Educação Rural. No ano de 1931 houve o primeiro censo educacional no Brasil e, a partir dele, teve-se uma ideia mais precisa do número de analfabetos(as), bem como uma melhor noção de onde se encontravam e, assim, definiu-se intensificar a formação de professores. Ainda para constar, no ano de 1937, 90,58% das escolas estavam situadas no meio rural, sendo chamadas de escolas isoladas, mas, o número maior de alunos já se concentrava em escolas não rurais (PAIVA, 1983). Tais escolas atendiam aos anos iniciais ou à educação primária nas chamadas escolas de primeiras letras, com muita precariedade, desde a estrutura física até a formação de docentes.

De acordo com Fernandes (2004, p. 140), “[...] na Constituição de 1934, pela primeira vez, aparece uma referência à educação rural, que se cons-

tituiu a partir do modelo de dominação da elite latifundiária.” A partir dessa afirmação podemos constatar que a educação para o povo do campo ainda não era pensada enquanto política pública generalizada, até porque, as políticas agrícolas existentes, em sua maioria, eram projetadas para o regime de exportação/grandes propriedades e não para a agricultura familiar/camponesa.

Desse modo, sempre com o mínimo de educação escolar, considerando a falta de escolas ou com acesso somente à escolarização nos anos iniciais, os camponeses e as camponesas iam “dando um jeito na vida”, como diz o ditado popular largamente utilizado por eles e elas até os dias atuais. Assim, seus saberes e conhecimentos ocorriam nos aprendizados de uns com os outros, nas próprias famílias e comunidades, especialmente, sobre o que precisavam saber para continuar sobrevivendo, desde o universo da produção, do extrativismo, das construções dos estabelecimentos, dos instrumentos de trabalho, dos costumes, etc.

Velho (1979) destaca que, desde o período colonial, o Estado punha enormemente seus esforços e investimentos no regime *plantation* que se estabelecia, ao passo que os camponeses permaneciam “esquecidos” na história. Para complementar, Zarth (2002), em estudos feitos no Rio Grande do Sul, compreendendo o período entre 1800 e 1900, aponta que os camponeses, além de “esquecidos”, eram grandemente tratados como vítimas, avessos ao progresso, ou ainda, como intrusos quando ocupavam e disputavam as terras “reservadas” para os imigrantes europeus que deveriam povoar as colônias do Sul do país. De maneira mais geral, Ploeg (2008, p. 65), um estudioso dos camponeses no mundo destaca que há:

[...] uma grande variedade de exemplos empíricos de estagnação que são considerados um reflexo do atraso inerente à agricultura camponesa. O problema é que não existe nenhum estudo completo acerca das causas específicas dessa estagnação, e os indícios disponíveis contra essa premissa não são sistematicamente tomados em consideração. Assim, a miséria implícita na prática é transformada na pobreza da teoria.

Diante do exposto, poderíamos nos perguntar sobre as persistentes “ausências”, tanto em relação à diversidade de saberes que possibilitaram a permanência da vida camponesa quanto à sua incompatibilidade com os avanços do conhecimento na produção agrícola. Nesse sentido, Fals Borda (1987) pontua que a ciência validada não é uma articulação própria e autônoma do conhecimento, ela tem a ver com o conflitante reconhecimento aceito e incorporado como tal em determinada cultura.

Para Ploeg (2008), a ciência tem duas faces, sendo uma focada no comum e semelhante que poderíamos chamar de hegemônica e, outra centrada no excepcional, no diferente e no aparentemente impossível. No caso de nosso estudo, é notório que a ciência para a qual, atualmente, é destinado grande volume de recursos públicos e particulares, é voltada ao agronegócio,¹ sendo este tomado como comum ou “modelo de agricultura”.

De outro modo, outra ciência, bastante marginalizada, que se ocupa da agricultura camponesa e que pouco aparece, está em alguns “cantinhos” em algumas poucas universidades e escolas do campo de forma especial. Assim, os saberes intrínsecos à população camponesa seguem difícil validação como conhecimento necessário à vida no campo, pois se trata de um campo que não é o do agronegócio, produtor de *commodities*. Outrossim, na atualidade, e bem recentemente, fala-se em Educação do Campo como direito e especificidade das populações que vivem no campo, nas águas e nas florestas, com currículo e escolas específicas, voltados aos interesses de uma enorme diversidade de sujeitos que vivem em pequenas comunidades, nas beiras de rios, assentamentos, acampamentos, etc.

Sobre a Educação do Campo, Fernandes (2011) afirma que foi em 2004, ou seja; recentemente o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECAD),² com coordenação específica para tratar da educação para a população que vive no campo e, que, até então, era tratada pelo Estado como educação rural. Contudo, o que muda não é somente a nomenclatura, pois a Educação do Campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), nasce como proposta de um conjunto de Movimentos Populares do Campo, de forma especial, do MST, vinculada a um projeto político para o campo, sendo notoriamente contrário aos interesses do agronegócio, pelo fato de ele ser antagonico à agricultura familiar camponesa.

De acordo com os autores, a Educação do Campo surge como crítica à educação rural e ao modelo de campo vinculados a ela, e também propagados por meio dela, pois se tratava de uma educação preconceituosa com os empobrecidos do campo, a exemplo da disseminação da ideia do jeca-tatu, atrasado, triste, e doente, idealizada por Monteiro Lobato. Ao contrapor a educação rural, a Educação do Campo assume o grande desafio de ser e se construir como algo novo, e, por isso, parte de experiências de escolas e cursos de formação dos movimentos populares que a protagonizam.

Na concepção da Educação do Campo, para Caldart (2004, p. 120), “[...] olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de

que todos os detalhes que compõem o seu dia-a-dia, estão vinculados a um projeto de ser humano.” Trata-se, portanto, de considerar os camponeses e camponesas como sujeitos e não mais como atrasados e, diante disso, suas experiências, saberes e conhecimentos são muito importantes, devendo ser acolhidos e não mais rechaçados pela escola. Mas, logicamente estas escolas do campo precisam de profissionais qualificados e comprometidos para e com esta nova concepção de educação, o que continua sendo um dos grandes desafios atuais na implementação dos avanços políticos da Educação do Campo.

Após destacarmos alguns elementos gerais acerca da educação, do acesso ou da falta dela às populações camponesas, das florestas e das águas, sublinhamos que ao abordarmos os saberes, evidenciamos que não se tratam de quaisquer, mas daqueles que provêm do campesinato. Envolvem, portanto, a produção, os produtos da roça e as tecnologias utilizadas existentes e necessárias no cotidiano desse universo de trabalho, que, evidentemente, têm sido pouco percebido pela educação rural e por grande parte das universidades até os dias atuais.

A questão posta é: O que permanece de saberes e práticas tradicionais no campo da produção e da industrialização caseira de alimentos nos dias atuais? Como estes saberes prosseguem sendo ensinados e apreendidos no cotidiano das famílias camponesas ou de identidade camponesa? Como tudo isso dialoga com as escolas, fazendo um recorte a partir das escolas que ainda restam no campo? Considerando a profundidade do tema, mesmo diante das limitações, apresentaremos alguns elementos para suscitar estudos e debates no sentido de continuar a produção científica.

3 EM MEIO À DUREZA DA VIDA NO CAMPO, APRENDIZADOS E SABERES QUE RESISTEM

Seguindo as orientações já apresentadas sobre o tema, trataremos da vida dos camponeses e camponesas nos seus cotidianos de vivência e sobrevivência, com, sem, ou pouco acesso aos saberes escolares. Não negamos a escolarização, tampouco colocamos os sujeitos do campo como vítimas. Por isso, destacaremos o antagonismo do campesinato frente ao agronegócio pelo fato de estes campos conflitarem, implicando permanência ou eliminação de uma grande parcela de pessoas que vive no e do campo. Trata-se de uma disputa do trabalho: terra para trabalhar, para os camponeses, *versus* terra para acumular e explorar para o latifúndio/agronegócio, conforme Martins (1995).

Sem a presença de camponeses e camponesas não teria sentido falarmos e refletirmos sobre os saberes e a existência de escolas no campo. Conforme já destacado, serão enfatizados os saberes relacionados grandemente à produção e à alimentação e, nesse sentido, a referência é a agricultura camponesa de base familiar. De outro modo, o agronegócio é apresentado na sociedade como grande produtor de *commodities*, ou seja, mercadorias, indiferentemente de serem consideradas como alimentos ou não (soja, carne bovina e de frango, cana-de-açúcar), atuando geralmente em grandes extensões de terra com pouquíssima utilização de mão de obra (CAMPOS, 2011).

Em vista de percebermos o antagonismo entre a agricultura camponesa e o agronegócio, Elias e Pequeno (2007, p. 30, grifo nosso), ao apresentarem estudos sobre as *desigualdades espaciais nas cidades do agronegócio*, enfatizam que:

[...] dentre os impactos ambientais negativos deste processo,³ destacariamos: a crescente desarticulação da agricultura de subsistência e aumento de participação de empresas agropecuárias no total da produção regional; a expansão da monocultura e, conseqüentemente, diminuição da biodiversidade e aumento do processo de erosão genética; a mudança dos sistemas técnicos agrícolas, com difusão de um pacote tecnológico dominado por uma produção oligopolizada e muitas vezes impróprio para as condições ambientais regionais, *destruindo saberes e fazeres historicamente construídos*.

A partir da argumentação dos autores, fica evidente que o agronegócio, modelo de produção hegemônico, rompe e impossibilita a lógica das teias de relações que ocorrem na organização comunitária camponesa. Em vista do lucro de grandes corporações e grupos econômicos, são destruídos não somente o sistema de trocas e entreajudas, mas, acima de tudo, o repasse de conhecimentos e de tecnologias locais, os quais fazem parte dos costumes e das tradições do povo.

A partir de estudos de Carvalho (2005) e Ploeg (2008), podemos afirmar que há uma grande diversidade e também complexidade no modo de como o campesinato se apresenta. Aquele se dedica a estudar o campesinato e suas formas de vida no Brasil e, este, trata de experiências da vida camponesa ao redor do mundo. De forma semelhante, Motta e Zarth (2008), bem como Shanin (2005), referem-se ao campesinato como sinônimo de diversidade e complexidade, inclusive admitindo ser de difícil conceituação em razão dessas características.

No que se refere à diversidade, esta pode ser tanto em relação ao espaço de produção quanto também de reprodução da vida das pessoas do campo,

das florestas e das águas; à diversificação de espécies nativas, ou das que foram adaptadas outrora e estão disponíveis servindo de alimento, remédio, artesanato, perfume, repelente, embelezamento, vestimenta, produtos de limpeza, entre outros. Esta diversificação toda, em cada lugar, implica compreender os tempos para cada coisa, para cada ser, desde a variação das chuvas, dos ventos, dos tipos de solo e de quantidade de sol, até os elementos culturais considerados em cada uma das populações, algo que não combina com a homogeneização do agronegócio.

Aprofundando um pouco mais a discussão sobre o campesinato e seus saberes, reconhecidamente complexo e diverso, não estamos falando de “algo puro”, tampouco romantizado, pois na diversidade com que o campesinato se (re) produz, possibilitando a existência dos sujeitos camponeses(as), há relação tanto de interdependência e de resistência quanto de autonomia, até mesmo, e não raras vezes, de combate. Essas perspectivas são trabalhadas por Velho (1979) quando fala da subordinação dos camponeses ao *plantation*, e, por Ploeg (2008), enfatizando possibilidades de autonomia dos camponeses em relação ao sistema/mercados capitalistas e à recampesinização.

Martins (1995), como autor clássico nos estudos sobre os camponeses brasileiros, enfatiza a expropriação constante dos camponeses por parte dos latifundistas. Destaca o grande nível de violência sofrida pelos camponeses na luta pela sobrevivência. Diante disso, considerando ser histórica esta luta pelo espaço de produção em pouca quantidade de terra, por vezes compreendendo também disputa de floresta e água para o extrativismo e pesca, um saber que merece ser destacado é a própria luta constante e as estratégias do dia a dia para a garantia do sustento/ acesso aos alimentos.

De acordo com Brandão (1983, p. 15), “[...] a evidência de que, mesmo expropriado culturalmente e submetido ao poder de uma ideologia dominante, o mundo camponês cria e recria estilos, formas e sistemas próprios, de saber, viver e fazer.” O autor enfatiza ainda que, com rara e, às vezes, nem sempre revelada sabedoria, os camponeses codificam, legitimam e trocam regras e ações com sujeitos e grupos mediadores de outra categoria social; desse modo, vão se reinventando.

A partir de Brandão (1983, p. 15), podemos dizer que, se ora os camponeses se apropriam de algo da cultura que até então não lhes é próprio, há algumas implicações: uma primeira é de que não vivem isolados, como ao longo dos tempos defendiam algumas teorias preconceituosas. Agrupar-se em comunidades significa uma estratégia de sobrevivência, mesmo em locais longínquos e “perdidos nos fundos das grotas”. Em geral, essa junção fomenta a necessidade de trocas

diversas de saberes sobre a produção e também de produtos e trabalhos, envolvendo o contínuo exercício da criatividade com os quais resistem e se reinventam o tempo todo, para sobreviverem e continuarem existindo, ao contrário das afirmações teóricas sobre o desaparecimento do campesinato frente à modernização.

Ademais, considerando os dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2009), segundo levantamento do censo agropecuário de 2006, aumentou o número de unidades de produção camponesa em quase meio milhão entre os anos 1996 e 2006,⁴ sinal de que possa ter havido, inclusive, retorno de famílias que haviam deixado o campo, especialmente por causa da Reforma Agrária, mesmo que esta siga a passos muito lentos. Contraditoriamente, a mesma fonte indica que diminuiu o volume de terra em posse dos agricultores familiares⁵ em quase 1% nesse mesmo período. Logo, se aumentou o número de pessoas no campo e diminuiu a quantidade de terra para usufruírem, esse fator é indicativo de que o agronegócio tem prosperado em seu modelo concentrador.

Fazemos esses apontamentos pois terra e território são fundamentais para a (re)produção da vida no roça, e sem acesso a eles, não haveria como as famílias realizarem experiências e trocas, ou seja, sobreviverem; tampouco, frequentariam escolas. O avanço do hidro⁶ e do agronegócio sobre os territórios engole as comunidades ribeirinhas, do campo e das florestas em razão dos seus empreendimentos em nome do crescimento econômico. Tratar de saberes dos camponeses e camponesas, então, remete a olhar para as possibilidades e para os impedimentos que se tem para continuar no campo ou ser expulso dele.

Para adentrarmos no campo mais específico dos alimentos, ou da comida, conforme Ramos (2007), fazendo a relação com os saberes, percebemos a forte relação entre alimentos e trabalho das mulheres, em grande medida não considerado, pelo fato de ser entendido como *das miudezas* (MENACHE; MARQUES; ZANETTI, 2008). No período mais recente, está havendo problematização dessa constatação – mulheres e o universo dos alimentos –, bem como do trabalho delas na produção de autoconsumo.

No dizer destas autoras, as trocas entre as famílias camponesas estão no simbólico como relação de confiança e reciprocidade. Esta garante produtos frescos para serem consumidos, inclusive diante da falta de energia elétrica, que nos dias atuais tem diminuído, mas ainda há milhares de famílias no campo sem acesso. O universo dos alimentos, certamente, no campesinato, é o que mantém inúmeros saberes e segredos, que vão sendo apreendidos pelas gerações mais novas, na prática e na oralidade, pelo fato de pouco estarem sistematizados e escritos.

Desse modo, entendemos que esse campo constitui resistência silenciosa ao modelo consumista que se autodenomina “moderno”. Nesse sentido, não estamos fazendo uma apologia ao passado, como se tudo o que temos acesso nesse momento não fosse importante. Colocamos a questão em vista de problematizar, pois frequentemente, o novo é colocado sobre o que passa a ser considerado do passado, para ser apagado, impossibilitando a convivência de ambos. Os saberes das gerações passadas permanecem há centenas ou milhares de anos e graças a eles foi possibilitada a existência dos povos quando as tecnologias eram outras.

Ramos (2007), ao apresentar a tese *A comida na roça ontem e hoje: um estudo etnográfico dos saberes e práticas alimentares de agricultores de Maquiné (RS)*, evidencia falas, especialmente de mulheres, em relação aos fazeres e saberes de práticas alimentares. Elas fazem e refazem técnicas de preparo constantemente, desde saber a temperatura dos fornos medida na palha que queima ou não; saber fazer os fornos de barro *que não racham*; acondicionar carnes em gordura animal; fazer o coalho para o queijo com *bucho* de boi; as geleias cremosas das frutas; o vinho doce, os vinagres, as broas; as trocas de animais para melhoramento genético das espécies; etc.

Os conhecimentos citados podem ser acrescidos considerando a diversidade das técnicas necessárias para fazer embutidos,⁷ para realizar a plantação, ou na criação de animais desde a reprodução até a preparação destes para a produção de carne (castração, nutrição, abate, etc.). Para essas lidas, é preciso conhecer a lua certa, o tempo das chuvas, do inverno ou do excesso de calor, da necessidade de trocar sementes, mudas e animais com a vizinhança para não “refinar” as espécies (RAMOS, 2007).

Os saberes que estão nas comunidades enfatizam a confiabilidade dos(as) camponeses (as) nos produtos que vêm de sua produção, pois sabem que estes são mais saudáveis, livres dos agrotóxicos. Também as trocas de produtos aparecem como de grande valor entre a vizinhança, ou seja; constitui-se elo de confiança, prestígio, pertencimento e interdependência. Além disso, também é destacado o papel importante das mulheres, cabendo, segundo Menache, Marques e Zanetti (2008), às idosas a manutenção da sabedoria daquilo que se faz como tradicional no que diz respeito à alimentação. Na pesquisa de Ramos (2007), também são as mulheres que se dedicam a manter os conhecimentos e reproduzi-los por ocasião de festas comunitárias de padroeiros, em confraternizações nas famílias e escolas, onde ainda há escolas no campo.

Toda essa gama de saberes/conhecimentos se mantém por meio da transmissão dos grupos familiares/comunitários às gerações mais jovens que vão

aprendendo e refazendo ou incorporando outras técnicas desde crianças. Desse modo, os aprendizados da vida na roça não têm uma idade certa para começar e terminar, visto que ocorrem todos os dias, segundo as condições e tarefas possíveis de serem feitas pelas crianças e adolescentes. Trata-se de outra dinâmica: de fazer junto com os pais ou avós, muito diferente do que poderia ser considerado exploração do trabalho infantil.

A manutenção dos saberes para manter a diversidade, tanto alimentar quanto de técnicas de produção, colheita, armazenamento, industrialização e em alguns casos, comercialização, requer muito trabalho, zelo e conhecimento. O que se aplica em uma determinada região ou município, muito provavelmente, precisa ser adaptado para outro espaço, não tão distante dali, em decorrência da diversidade climática, da flora e fauna, além de outros fatores, inclusive culturais.

Mediante esses aspectos, a educação escolar não pode, de maneira alguma, pretender ser homogeneizada e homogeneizadora, como já pretendia se quiser atribuir sentido à vida das pessoas. Contudo, pelo menos a última Lei de Diretrizes e Bases e os últimos Planos Curriculares Nacionais de Educação, apontaram abertura para a diversidade, inclusive admitindo como legal a pedagogia da alternância, flexibilizando também o calendário escolar.

Historicamente, sabemos que os camponeses e as camponesas são considerados “teimosos”, como descritos não em poucas ocasiões. Essa teimosia aparece como avessa ao progresso; segundo estudos de Zarth (2002), quando eles e elas não querem se adaptar a “algo novo”. Quem disse que o novo é o melhor para esses sujeitos? O que é novo mesmo e para que serve? Em relação à escolarização, sempre se falou no grande número de evasão, mas muito pouco em evadidos, inclusive enfatizando os camponeses. Não seria essa uma forma de dizer que os conhecimentos reconhecidos e importantes para as escolas estavam muito distantes de suas vidas, vivências e interesses e, por isso, além de outras dificuldades, deixavam a escola?

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo do texto, discutimos a questão dos saberes que implicam conhecimentos e experiências desde o trabalho-educação das populações do campo, das florestas e das águas; conhecimentos estes que, como já ressaltamos, não estão sistematizados ou se encontram sistematizados em outras lógicas que não a escrita e, poderíamos dizer, pouco acolhidos pelas escolas existentes no campo. Nesse

sentido, não se trata de culpabilizar os(as) professores(as), funcionários(as), tampouco as comunidades rurais. Conforme Molina (apud FERNANDES, 2011), as políticas públicas para o campo são poucas, e muitas delas vêm na contraordem do que necessitam os camponeses e as camponesas.

Ademais, segundo Fernandes (2011), entre 2000 e 2009 foram fechadas mais de 34.000 mil escolas rurais no campo; ainda que de parte do Governo atual se afirme que foram construídas mais de 500. Essa afirmação contraria o que evidenciam os números relacionados aos convênios celebrados para a construção de escolas, que até 2009 foram apenas 46, compreendendo 56 escolas construídas. Ainda assim, se houve a construção de poucas escolas, isso se deve à pressão do Movimento da Educação do Campo, exigindo o acesso, principalmente de áreas de assentamentos da reforma agrária, quilombolas e indígenas. Mas como se percebe, essa é uma iniciativa tímida de parte dos governos, pois, de outro lado, continuam os fortes investimentos no agronegócio, como pontua Campos (2011).

A situação do acesso à escolarização por parte das populações camponesas, das florestas e das águas se reflete na afirmação de Molina de que historicamente o campo foi deixado de lado, como se fosse um lugar que não precisa de políticas públicas porque vai acabar. Afora isso, a política dos últimos anos tem sido de fechamento das escolas do campo e transferência das crianças para a cidade.

Não podemos fazer de conta que não houve grandes mudanças no campo, inclusive no que se refere aos hábitos alimentares das pessoas. A saída forçada das pessoas do campo, de forma especial na década de 1960 em diante, é outro fator impactante e, com ele, a introdução de sementes híbridas; por último, a partir do ano 2000, espécies transgênicas. Por isso, pesquisadores, como Ribeiro (2003) e Pinheiro (2005) falam em erosão genética e perda de inúmeras variedades crioulas.

Com a perda das sementes crioulas, é perdida também a técnica de plantio, de armazenamento e de seleção que garantiria colheitas futuras sem contar que é preciso comprar sementes a cada novo plantio, pagando o preço imposto pelos mercados. Além disso, a confecção de muitas receitas se torna inviável ou altera muito o sabor quando da substituição de produto crioulo pelo híbrido. Além desse fator, a perda da sabedoria implica perda de tecnologia aplicada, ainda que não reconhecida como tal.

Carneiro (2009), ao estudar a mudança nos hábitos alimentares na região Serrana do Rio de Janeiro, fala da rede de sociabilidade que se cria em torno dos alimentos, destacando que, por vezes, o valor social é maior que o valor econômico, garantindo coesão do tecido social entre as famílias da região. Desse

modo, há um universo simbólico que perpassa a questão dos alimentos: do que se produz; quem produz; por que se escolhe esse e não outro; por que se deixa de produzir e consumir outros tantos e, assim por diante.

A conexão desses saberes e, propriamente de se atentar para as perdas dos saberes precisa, do nosso ponto de vista, ser problematizada enquanto educação na atualidade. Podemos perguntar: Quem e onde se ensina isso às crianças e aos jovens? Como os saberes da produção de alimentos são validados (ou não) nos currículos das escolas rurais ou das atuais escolas da Educação do Campo?⁸ O que realmente se calculou e se calcula em termos financeiros para se afirmar que uma escola no campo, com poucos educandos onera aos cofres públicos?

Em nossa percepção, a retirada das escolas do campo forçou e continua forçando a saída de inúmeras famílias e jovens da área rural. Logo, é equivocada a ideia de êxodo rural. A vida no espaço urbano é colocada como a saída para a prosperidade, o que corrobora a ideia fortemente disseminada de que o agronegócio é o moderno no campo e o campesinato, em contraponto, o atraso. Tais concepções, saturadas socialmente, adentram as escolas e, nesse aspecto, a chamada educação rural, com concepções urbanizadas, segundo Ribeiro (2010), contribuiu enormemente para a manutenção da atual situação: o grande isolamento ou o rechaço entre a escola e os saberes do campo.

À contraordem dessa política neoliberal assumida pelo Estado brasileiro temos a Educação do Campo. Essa propositura nascida a partir da pressão dos movimentos populares identifica-se com os sujeitos sociais a quem se destina: os povos que constituem o campesinato brasileiro. Compreende, portanto, a cultura como fruto das dinâmicas mediadas pelo trabalho inerente à existência humana. Sua definição se expressa no Art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e *saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva* que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

Dessa forma, ao valorizar e promover os saberes que potencializam modelos de agricultura de base camponesa, possibilita-se uma matriz tecnológica pautada na sustentabilidade; nas relações de produção compartilhada, solidária; na

busca do *Bem Viver* como modo de existência para os que vivem e sobrevivem no e do campo, bem como para a sociedade em geral.

Assim, os saberes do campo produzidos historicamente no bojo das relações sociais experienciadas, vivificadas por mulheres e homens do campo, também terão sua transmissão/difusão marcada pelas relações de poder vigente. Nesse sentido, de acordo com Arroyo (2011, p. 117): “Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento.”

Isso posto, *reconhecer* a importância de problematizar sobre a produção de alimentos/comida advindos das práticas camponesas e suas tecnologias, ainda que não reconhecidas, significa compreender interdependências: marcadamente popular; sustentada economicamente em relações solidárias de trabalho-educação; vinculada grandemente ao gênero feminino; perpassada pelas relações de poder em uma sociedade de interesses antagônicos e; principalmente, preenche de sabedorias vivificadas a tencionarem possíveis conexões às práticas educativas organizadas pelos currículos da Educação do Campo.

Oxalá que a Educação do Campo, em suas várias propostas, desde instâncias municipais até as demais esferas públicas e universidades, consiga prosseguir no rumo de dar voz às demandas das populações do campo, como sujeitos: que sabem, que criam, apesar de grande parte dessa população, especialmente adulta, não saber ler e escrever. O desafio é ter educação no e do campo, com a retomada de muitas escolas, para que todas as pessoas pudessem ser alfabetizadas, tendo seu contexto considerado, não mais como errado, mas como específico e importante.

Além disso, está colocada há muito tempo a necessidade da reflexão do trabalho, e, aqui destacando o trabalho camponês/educação, como criador e inventor, mas que tem sido esmagado por políticas em favor dos latifúndios e do agronegócio. No formato como tem sido o trabalho/educação/saberes/experiência, ainda há lugar para o coletivo e a coletividade, que vêm de encontro ao individualismo do sistema de sociedade atual. Talvez por isso, em grande medida, as populações do campo, das florestas e das águas, foram e são consideradas avessas ao progresso.

Notas explicativas:

¹ O chamado agronegócio constitui-se em uma articulação empresarial para a produção/financiamento/comércio/exportação de produtos agrícolas. É uma organização da qual fazem parte grandes proprietários de terras, empresários da indústria, comércio e serviços, associados aos bancos, a qual emprega setores de máquinas, produção agrícola, industrialização, distribuição e serviços. Assim, associa a

produção agrícola e industrial, os setores comercial, bancário e de serviços, gerando, portanto, poucas vagas para trabalhadores assalariados (RIBEIRO, 2012).

² Atualmente, esta Secretaria foi transformada em SECADI, passando a se constituir como: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³ Os autores estão se referindo ao agronegócio globalizado no Nordeste brasileiro, seja no setor de frutas tropicais, seja no de soja.

⁴ É considerada pequena agricultura, no Brasil, a quantidade de até quatro módulos fiscais de terra/família. A quantidade de hectares de um módulo fiscal de terra varia com o índice de produtividade. No Rio Grande do Sul, um módulo fiscal corresponde, em geral, na maioria das regiões, a em torno de 20 ha, mas na Amazônia brasileira pode chegar até a 120 ha. Segundo dados específicos do censo de 2006, houve um aumento de 412.598 estabelecimentos na chamada pequena agricultura.

⁵ Na cartilha consultada, a expressão é sempre “agricultura familiar” ou “agricultores familiares”.

⁶ O hidronegócio se refere a construções de barragens em vista da geração de energia. Trata-se de pequenos a mega projetos que desapropriam milhares de camponeses, ribeirinhos e indígenas de suas áreas. Mais que geração de energia, as corporações transformaram a construção de hidrelétricas em negócios lucrativos, apropriando-se de grandes extensões de terras com recursos naturais que acabam sendo privatizados. Para maiores informações sobre esse tipo de empreendimento, pode ser consultado o *site* do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

⁷ Como, por exemplo, salame, morcilla ou morcela, queijo de porco, presunto. Para o fabrico desses produtos, precisa-se saber desde o tipo de carne necessária, os temperos, o cozimento, o preparo para a defumação, o tempo necessário, a quantidade de fogo ou de fumaça, o tipo de lenha que proporciona a fumaça boa.

⁸ No ano de 1998, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio de entidades como CNBB, Unicef, UNESCO e UnB, faz acontecer a 1ª Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 161), propondo, em linhas gerais, outros moldes de educação para o campo, em substituição do que fora a educação rural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antônio Chizzotti. São Paulo: PUC/Inep, 1989.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. Apresentação. In: _____. (Org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O ardil da ordem. Caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1983.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE: MEC, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CAMPOS, C. S. S. **A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio: trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz alta/RS.** Buenos Aires: Clacso, 2011.

CARNEIRO, M. J. De “produtor” a “consumidor”: mudanças sociais e hábitos alimentares. In: NEVES, D. P. (Org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil. Formas dirigidas de constituição do campesinato.** São Paulo: Unesp NEAD, 2009. v. 2.

CARVALHO, H. M. de. **O campesinato no século XXI. Perspectivas e contradições do campesinato brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ELIAS, D.; PEQUENO, R. Desigualdades sócio-espaciais nas cidades do agronegócio. **Revista Brasileira Estudos Urbanos e Regionais**, n. 1. p. 25-39, 2007.

FALS BORDA, O. Encuentro de instituciones uruguayas con Orlando Fals Borda. In: INSTITUTO DEL HOMBRE. **Investigación participativa.** 2. ed. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental SRL, 1987.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FERNANDES, E. **Desigualdades em campo.** Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2002.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENACHE, R.; MARQUES, F. C.; ZANETTI, C. “Autoconsumo e segurança alimentar: a agricultura familiar a partir dos saberes e práticas da alimentação”. **Revista Nutrição.** v. 21, p. 145-158, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Agricultura familiar no Brasil e o censo agropecuário de 2006.** Brasília, DF: MDA, 2009.

MOTTA, M.; ZARTH, P. A. Apresentação da equipe editorial. In: MOTTA, M.; ZARTH, P. A. (Org.). **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. Concepções de justiça e resistência nos Brasis.** Brasília, DF: Unesp NEAD, 2008. p. 07-15.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos- contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1983.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas** – uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PINHEIRO, S. **A máfia dos alimentos no Brasil**. Porto Alegre: [s.n.], 2005.

PLOEG, J. D. Van Der. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Tradução Rita Pereira. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RAMOS, Mariana Oliveira. **A “comida na roça” ontem e hoje**: um estudo etnográfico dos saberes e práticas alimentares de agricultores de Maquine (RS). Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural)–Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RIBEIRO, M. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. Educação em Revista, Marília, v 12, n. 2, p. 23-40, jul-dez. 2011.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, S. Camponeses, biodiversidade e novas formas de privatização. In: CARVALHO, H. M. de (Org.). **Sementes**: Patrimônio dos povos a serviço da humanidade. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato**. Um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ZARTH, P. A. **Do arcaico ao moderno**. O Rio Grande do Sul agrário do século XIX. Ijuí: Unijui, 2002.

Recebido em 30 de dezembro de 2012

Aceito em 03 de outubro de 2013

