
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO
RURAL: distinção necessária para
compreensão da realidade geográfica**

SILAS NOGUEIRA DE MELO



MAIO - 2011

EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL: distinção
necessária para compreensão da realidade geográfica

SILAS NOGUEIRA DE MELO

Orientador: Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

MAIO/2011

370.9346 Melo, Silas Nogueira de
M528e Educação no campo e educação rural: distinção
necessária para compreensão da realidade geográfica / Silas
Nogueira de Melo. - Rio Claro : [s.n.], 2011
58 f. : il., figs., tabs., quadros, fots., mapas

Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e
Ciências Exatas

Orientador: Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira

1. Educação rural. 2. Geografia agrária. 3. Geografia
urbana. 4. Escola agrícola. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

*Dedico esse trabalho aos meus pais,
que patrocinaram e apoiaram os meus
estudos.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida e por me amparar durante todo o caminho.

Aos meus pais, Clemilton e Débora, pela criação, amor, apoio e ajuda sempre que precisei. Ao Mateus, meu irmão, mas também melhor amigo.

À Aliança Bíblica Universitária (ABU), que foi um refúgio para mim na Academia, dando-me a oportunidade de conhecer amigos tão especiais: Carolina, Neto, Gêssica, Filipe, Pedro, Carol, Willy e outros mais.

Aos meus amigos de graduação, Igor, Jaime, Anderson e Gilvan, que fizeram das aulas e dos campos momentos muito mais agradáveis.

Ao De Lucca e sua família, por abrirem as portas de sua casa para mim, concedendo-me a honra de trabalhar no Sítio Novo Horizonte durante o período da graduação.

À professora Darlene, minha orientadora, pessoa admirável por seu trabalho minucioso e conhecimento na ciência Geográfica, e que de forma paciente conduziu-me na elaboração deste trabalho.

Ao professor Enéas, pela amizade bem humorada e orientação durante minha iniciação científica. Também por me convidar para participar do NEA (Núcleo de Estudos Agrários), onde comecei a fazer pesquisas.

Aos funcionários da biblioteca da UNESP-RC, em especial, Nilza e a Suzi que nunca mediram esforços em me ajudar no que fosse preciso.

Ao Kleber Carvalho pela amizade e ajuda na editoração do presente trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer aos funcionários, professores e alunos da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro “Engenheiro Rubens Foot Guimarães”, que contribuíram durante todo o período da pesquisa. Em especial a diretora Andréia, e a professora de matemática Edna.

RESUMO

O trabalho procura pontuar diferenças entre rural/urbano e campo/cidade, recorrendo ao processo de formação histórico dos termos e analisando a corrente dicotômica e a de contínuo, para esclarecer os conceitos de educação no campo e educação rural, na tentativa de diferenciar esses tipos de educação de acordo com as escolas. Também trabalha com as diferentes concepções de criança, adolescente e jovem do campo que em sua maioria são os discentes das escolas de 1º e 2º grau. Nas evidências empíricas, procura-se adequar os conceitos estudados na Escola Municipal Agrícola “Engenheiro Rubens Foot Guimarães” de Rio Claro, SP.

Palavras-Chave: Educação no Campo, Educação Rural, Escola Agrícola.

ABSTRACT

The work's objective is to point out the difference between rural / urban and country side / city, drawing on the historical process of formation of the terms and analyzing the current dichotomous and continuous, to clarify the concepts of education in rural and rural education, in an attempt to differentiate these types of education in accordance with the schools. Also works with the different conceptions of children, adolescents and youth of the rural that are mostly students from schools in the 1st and 2nd grade. On empirical evidences, we try to adapt the concepts studied in the School Municipal Agricultural "Engenheiro Rubens Foot Guimarães", Rio Claro, SP.

Key words: Education in Rural, Rural Education, Agricultural School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área destinada ao plantio de legumes e hortaliças na Escola Agrícola de Rio Claro, SP	37
Figura 2 - Área destinada a cultura do milho na Escola Agrícola de Rio Claro,SP	37
Figura 3 - Professor alimentando os filhotes de cabrito na aula de criações	38
Figura 4 - Pátio principal da Escola Agrícola, onde convergem as salas de aula e o refeitório	38
Figura 5 - Quadra poliesportiva da Escola Agrícola de Rio Claro,SP.....	39
Figura 6 - Professor utilizando a horta da escola como sala de aula.	39
Figura 7 - Conjunto de ônibus aguardando o término das aulas para levarem os alunos para seus lares	40
Figura 8 - Mapa de localização da Escola Municipal Agrícola "Engº Rubens Foot Guimarães" no Município de Rio Claro - SP	41
Figura 9 - Patrono da Escola Agrícola de Rio Claro Engenheiro Rubens Foot Guimarães ...	44

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela 1 - Área dos trabalhos voltados para o tema da juventude rural e o número de obras correspondentes.	10
Quadro 1 - Características diferenciais do mundo rural e do mundo urbano.	17
Quadro 2 - Educação no meio rural e os textos constitucionais.....	28
Quadro 3 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). 31	
Quadro 4 - Diferenças entre Educação Rural e Educação no Campo	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA	12
3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES CLÁSSICAS DO RURAL E URBANO.....	13
3.1 Antecedentes históricos sobre rural e o urbano	13
3.2 Concepção dicotômica de rural e urbano	17
3.3 Rural e urbano como contínuo	19
4 OS CONCEITOS DE INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO NO CAMPO	21
4.1 Conceito de Criança	21
4.2 Conceito de Adolescente.....	23
4.3 Conceito de Jovem.....	25
4.4 Educação no campo.....	27
5 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	33
5.1 Diferença entre Educação Rural e Educação no Campo	33
5.2 A Escola agrícola de Rio Claro, SP.....	35
5.2.1 Histórico e caracterização da escola.....	35
5.2.2 Patrono da escola	43
5.2.3 Análise e classificação do tipo de educação fornecida pela escola	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
7 REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES	53
ANEXO	57

1 INTRODUÇÃO

Nas ciências humanas há certa preocupação com a juventude e a educação. Mas nota-se certa negligência por parte da Geografia em relação a outras áreas. Claro que há trabalhos e autores significativos na área de educação, ou seja, maneiras adequadas de passar o conhecimento geográfico, mas nos referimos a uma falta de pesquisas voltadas para a questão espacial da educação e conseqüentemente da juventude e sua reprodução¹. Quando essa temática é relacionada com outras, como por exemplo, a questão rural/urbano, as pesquisas tornam-se mais escassas (ver a Tabela 1).

Tabela 1 – Área dos trabalhos voltados para o tema da juventude rural e o número de obras correspondentes.

Área dos Trabalhos	Número de obras
Administração	01
Antropologia	07
Ciências Florestais	01
Comunicação	01
Desenvolvimento	06
Economia	02
Educação	06
Extensão Rural	06
Filosofia	01
Serviço Social	04
Sociologia	15
Total	50

Fonte: Weisheimer (2005)

Organização: Silas Nogueira de Melo. 2011.

O presente trabalho vem justamente na tentativa de levantar questões pertinentes no que dizem respeito à educação no campo e/ou rural e sua reprodução: Haveria uma diferença entre educação no campo e educação rural? Essa diferenciação facilitaria estudos posteriores

¹ Os únicos trabalhos encontrados, com a presença de geógrafos, foram os da coleção “Por Uma Educação do Campo”, mas que focaliza a temática em torno dos camponeses e dos movimentos sociais.

sobre escolas - seja sobre educação, infância, adolescência, juventude, políticas públicas, etc. - que estão vinculadas de alguma maneira ao campo/rural?

As escolas agrícolas, localizadas nas zonas rurais, tornam-se um importante objeto de estudo geográfico capaz de oferecer evidências que alertem sobre a educação rural e ou no campo, sua reprodução e o imaginário rural/urbano dos alunos, que também, denominamos de jovens do campo.

O objetivo principal da pesquisa é compreender a distinção entre Educação no Campo e a Educação Rural. Como tarefa secundária pretende-se: avaliar o papel da educação no campo em sua perspectiva de formação profissional e manutenção da atividade agrícola; identificar se a escola agrícola - tendo como prática uma educação rural ou uma educação no campo - pode ser definida como um agente organizador do campo; verificar como se processam as relações entre a cidade e o campo por meio da escola agrícola estudada.

Nesse sentido, como locus empírico do trabalho, foi escolhida a Escola Municipal Agrícola “Engenheiro Rubens Foot Guimarães”, fundada em 1987, localizada na zona rural do município de Rio Claro – SP, próximo ao Distrito de Ajapi.

2 METODOLOGIA

Para atingir aos objetivos propostos foi necessária uma análise crítica dividida em três aspectos que nortearam a pesquisa: teóricos, históricos e dinâmicos.

O aspecto teórico se deu por um aprofundamento bibliográfico contextualizado sobre as questões pertinentes ao trabalho como: a cidade e o campo como espaços geográficos e suas relações; educação no campo e educação rural; em que medida a escola agrícola pode ser um mediador entre a cidade e o campo; infância, adolescência e juventude rural.

Os aspectos históricos permitiram resgatar o contexto em que a Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP “Engenheiro Rubens Foot Guimarães” foi fundada. Para isso foi necessário pesquisar em documentos e realizar entrevistas com funcionários mais antigos.

Para entender os aspectos dinâmicos da escola, foram realizadas visitas nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC) dos professores sob a orientação do coordenador pedagógico, também foram realizadas entrevistas aos discentes, e o intuito foi captar a dinâmica e a educação fornecida pela escola.

Após a consolidação do arcabouço teórico sobre os conceitos citados e a análise dos aspectos históricos e dinâmicos da escola, fizemos uma interpretação de como deve ser denominada a escola - *educação rural* ou *educação no campo* - a partir da educação fornecida.

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES CLÁSSICAS DO RURAL E URBANO

Para o entendimento do conceito de *educação rural* e *educação no campo*, é mister primeiramente uma distinção do que seja rural e campo, conseqüentemente dos antônimos urbano e cidade. O objetivo desta etapa do trabalho é analisar os conceitos citados, para posteriormente fazermos relações com a educação.

A sociologia foi à ciência que introduziu de maneira contundente o debate entre o rural e o urbano, o campo e a cidade no meio acadêmico, isso nas primeiras décadas do século XX². Isso porque para Solari (1972, p. 3), “o desenvolvimento da sociologia está vinculado à mudança social e à crise”. É nesse sentido que a migração das populações rurais para a cidade, principalmente nos últimos 150 anos, caracteriza uma das maiores revoluções da história da humanidade. Percebe-se que as “guerras, as revoluções, as mudanças de dinastias, o desaparecimento de países inteiros não chegaram a afetar as características essenciais da estrutura social” (idem, p. 3 e 4), pois a maioria da população continuou vivendo no campo.

Até meados da década de 50 do século XX, não havia uma diferenciação clara entre cidade e urbano, e conseqüentemente entre campo e rural, e isso no mundo inteiro. Porém com uma complexificação da realidade, houve a necessidade de atribuir novos significados a cada uma das expressões, de maneira que fossem capazes de explicar as transformações nas relações sociais e espaciais que estavam em processo.

Nota-se o aparecimento de duas principais vertentes para o estudo da questão rural e urbano: a dicotômica e a de contínuo. Mas antes de tratarmos de cada uma delas, torna-se essencial, para a discussão das relações campo e cidade ou rural e urbano, traçarmos a perspectiva histórica sobre o assunto, tanto a dos antecedentes como as transformações decorrentes paralelas ao debate acadêmico.

3.1 Antecedentes históricos sobre rural e o urbano

Nesta sessão não há uma preocupação em expor toda a história do rural e do urbano, mas sim ressaltar aquilo que chamaremos de processo, ou seja, alguns fatos que consideramos importante para a compreensão dessas relações. Destacaremos cinco processos/fatos relevantes para autores que pesquisaram a relação rural e urbano. Procura-se evidenciar uma

² Marx e Engels (2009) apresentam considerações sobre cidade e campo na metade do século XIX. Porém, de forma rápida e não como objeto principal de estudo. Retornaremos a eles mais adiante ao tratarmos da dialética.

realidade mais próxima possível da brasileira, dando ênfase a processos mais antigos, no qual se julga mais pertinente para o entendimento da questão, na medida em que se acredita que o que vem ocorrendo com o passar do tempo é uma intensificação dos processos primeiramente evidenciados.

Um primeiro processo é trabalhado por Mendras (1969), em que segundo o autor, a história da humanidade foi sujeita à uma grande revolução, *o nascimento das cidades*. Por isso pode-se dividir as civilizações em duas grandes categorias: as pré-urbanas (ou aborígenes) e as que conheceram, pelo menos, um pequeno desenvolvimento urbano. A partir das cidades há uma reviravolta nos agrupamentos pré-urbanos, que se transformam em agrupamentos camponeses ou rurais. Portanto, “enquanto não existe a cidade, os camponeses também são inexistentes, o que existe são os aborígenes” (idem, p. 34).

Nesse sentido, para Singer (1998, p. 96), “a cidade, para poder subsistir, tem de dominar o campo, para dele extrair um excedente”. No contexto da colonização latino-americana, pode-se perceber que o imperativo de dominar o campo vinha de uma imposição da metrópole, que tinha como objetivo extrair todo o excedente produzido e que também fosse demandado pela Europa.

Mas para que esses objetivos fossem contemplados, condições diferentes foram impostas conforme o grau de desenvolvimento das forças produtivas atingido pelas sociedades indígenas:

Ali onde este grau era suficientemente elevado, como no México e no Peru, estabeleceram-se relações de produção do tipo servil, que permitiam aos colonizadores extrair um excedente sob a forma de renda-trabalho (a mita) ou sob a forma de renda produto (a encomenda). Em outras partes, como no Brasil, onde o desenvolvimento das forças produtivas dos indígenas era insuficiente para permitir a produção sistemática de um excedente, parte do solo foi diretamente expropriada, estabelecendo-se nela a grande fazenda açucareira trabalhada por escravos (Singer, p. 98, 1998).

Então, o papel da cidade colonial era concentrar e potencializar a força de persuasão e a força de coerção da metrópole. Aliás, essa concepção de concentração é intrínseca ao conceito de cidade. As primeiras cidades maias, por exemplo, foram essencialmente centros religiosos; nelas se constituíram uma concentração de sacerdotes, especialistas na atividade religiosa (MENDRAS, 1969).

Tanto na América Hispânica como na América Portuguesa, a solução para preservar a estrutura colonial existente, perpassava a cidade, que tinha como função a concentração da burocracia indispensável para a cobrança dos impostos e para o controle das diversas regiões.

Com o aumento da dinâmica da cidade, um excedente vai animar a vida comercial, emergindo assim, uma nova classe de comerciantes, que paulatinamente transformam a cidade num centro de redistribuição de mercadorias, enfraquecendo os ganhos da metrópole³.

No entanto, em casos mais específicos do território brasileiro, que por serem mais dependentes da economia advinda das propriedades rurais, as vilas e cidades permaneciam de certa forma desertas o ano todo, adquirindo animação somente no momento das grandes festas religiosas. Nesse sentido, a cidade era então um prolongamento das fazendas, existindo para servi-las e não para dominá-las (QUEIROZ, 1975). Para Mendras (1969, p. 35), fica evidente que “a cidade fornece ao camponês suas distrações”.

Com a *Revolução Industrial*, segundo processo que destacamos, se intensificam as diferenças entre cidade e campo a partir da dinâmica hegemônica da economia urbana. O processo de industrialização foi o motor da urbanização, no sentido de que foi o intensificador de concentrações de populações trabalhadoras num mesmo local, promoveu a implantação de novas estruturas sócio-econômicas entre grupos humanos associada à uma nova estruturação do espaço, e novos padrões de circulação e de transporte (QUEIROZ, 1975).

O *desenvolvimento capitalista* seria um terceiro processo/fato que traria em si um viés a favor da cidade em prejuízo do campo. Este vai sendo paulatinamente despojado de uma atividade produtiva após a outra, até que nele restem unicamente as atividades primárias. Na análise histórica latino-americana de Singer (1998, p. 117) vemos que:

A transformação da cidade da conquista em cidade comercial se faz mediante uma superação dialética, em que a característica básica da primeira – exploração do campo mediante seu domínio político – ficou preservada na segunda. Da mesma forma, quando a cidade comercial se transforma em cidade industrial, a mesma superação-preservação tem lugar.

Ou seja, as estruturas herdadas do passado ainda deixam o campo refém da cidade, propiciando um movimento desigual de desenvolvimento dos centros urbanos em relação às zonas rurais. Como resultado desse processo, ao longo do século XX, o que se viu foi um inexorável êxodo rural, gerando problemas sociais nas cidades. Como por exemplo, as deseconomias de aglomeração, aumento das periferias urbanas, elevados índices de doenças por causa das favelas, concentração de renda e terras nas mãos de poucos latifundiários capitalistas.

³ São certos interesses comerciais urbanos, afrontados pela tentativa de recolonização após o fim da ocupação napoleônica da metrópole, os que se levantam, coligados à classe latifundiária crioula, em primeiro lugar em Buenos Aires, Caracas, Santiago e Bogotá, contra as autoridades metropolitanas. Ver: Singer, 1998, p. 107.

Outro processo relevante foi a *modernização da agricultura*, originando-se na década de 1950 com as importações de meios de produção mais avançados. No entanto, é só na década de 1960 que esse processo vai se dar concretamente no Brasil, com a implantação no país de um setor industrial voltado para a produção de equipamentos e insumos para a agricultura (TEIXEIRA, 2005). As conseqüências desse processo vieram a acentuar ainda mais a dependência do campo em relação a cidade e os problemas sociais como, o aumento das despesas com o cultivo e o endividamento dos agricultores, redução da mão de obra no campo e a intensificação da migração campo-cidade.

Porém, apesar da hegemonia da cidade e da expansão da monocultura no campo, uma parte da população insiste em se estabelecer nas zonas rurais. Mesmo assim, essa população sofre alterações sócio-econômicas, deixando de ser camponesa, pois o campesinato está fora do modo de produção capitalista, inexistindo o objetivo explícito de lucro ou então a possibilidade de acumulação (CHAYANOV, 1974).

Então, essa população residente no campo, influenciada pela lógica capitalista urbana, para se reproduzir socialmente, tenta se inserir no mercado e na cultura urbana. Em meados do século XX, Candido (2001) faz uma pesquisa sobre as sociedades caipiras⁴ do Estado de São Paulo. Conclui que a cultura urbana vai absorvendo as variedades culturais rústicas e desempenha cada vez mais o papel de cultura dominante, impondo suas técnicas, padrões e valores. Dessa forma, o homem do campo vive um drama, no qual os padrões mínimos de sua existência, se tornam padrões de miséria. Pois os elementos de que dispõe a sua cultura tradicional são insuficientes para garantir-lhe a integração satisfatória à nova ordem das coisas, então aceitam os traços impostos e propostos ou os rejeitam. Com o passar do tempo, os que rejeitam tornam-se cada vez mais isolados e miseráveis.

O último grande processo que gostaríamos de evidenciar, seria o advento da *globalização* e suas alterações sentidas em escala global nas últimas três décadas, em que as relações entre rural e urbano passaram por significativas mudanças. Define-se uma intensificação da lógica capitalista em que novas representações do espaço emergem e vão ser difundidas como “um novo rural” (GRAZIANO DA SILVA, 1999). Na verdade são novas imagens, novos sentidos para o espaço rural que mantêm a visão produtivista, e um exemplo disto é que o próprio termo camponês foi substituído por agricultor familiar, que carrega, principalmente contemporaneamente, o sentido de pequeno empreendedor.

⁴ Esse termo também pode ser entendido como sociedades camponesas, rústicas ou tradicionais. Ver: Candido, 2001, p. 26-27.

A academia vem acompanhando essas transformações e ajudando a construir um fio condutor para a compreensão dessas relações. Mas desde o século XX, há duas grandes concepções analíticas que divergem.

3.2 Concepção dicotômica de rural e urbano

Os primeiros teóricos a fazerem uma divisão de caráter dicotômico foram Sorokin, Zimmermann e Galpin (1981), que constituem uma referência importante na discussão da temática rural-urbano. As idéias foram apresentadas em 1930, sob o forte impacto das mudanças provocadas pela expansão do sistema capitalista, e enfatizavam as diferenças entre o mundo rural e mundo urbano (Quadro 1).

Os autores defenderam que a construção de uma definição sociológica desses universos requer uma combinação de vários traços típicos, ou seja, deve ser uma definição composta, reconhecendo a dificuldade de se proceder à uma classificação do mundo rural e do mundo urbano a partir de uma única característica.

Quadro 1 – Características diferenciais do mundo rural e do mundo urbano.

DIFERENÇAS	POPULAÇÕES	
	Rurais	Urbanas
1- Ocupacionais	Envolvidos com a atividade agrícola e criação de animais.	Envolvidos com a atividade na indústria, comércio e demais tipos de serviços.
2- Ambientais	Relação mais direta com a natureza (solo, flora, fauna, água, etc.).	Ambiente artificial de muros e construções das cidades.
3- No tamanho das comunidades	Grupos menores.	Grupos maiores.
4- Na densidade populacional	Menor.	Maior.
5- Na homogeneidade e heterogeneidade das populações	Mais homogêneo em suas características psico-sociais ⁵ .	Mais heterogêneo em suas características psico-sociais (número maior de migrantes oriundos de diferentes áreas do mundo e maior divisão do trabalho).
6- Na estratificação e complexidade social	Base e o topo da pirâmide social é mais constante/estável, logo, é menos complexo.	Complexidade maior marcada pela diferenciação e estratificação social e maior divisão do trabalho.

⁵ Segundo Sorokin et. al. (1981, pag. 204), “é entendido similaridade de características psico-sociais adquiridas, tais como linguagem, crenças, opiniões, tradições, padrões de comportamento, etc.”.

7- Na mobilidade social	Mobilidade horizontal (agricultura prende o camponês a terra) e vertical (ausência de instituições no campo) menores.	Deslocam-se mais de um lugar a outro, de uma ocupação a outra (questão da herança não é forte) e de uma posição social a outra.
8- Na direção da migração	Sempre em direção as cidades e áreas mais desenvolvidas.	De um centro urbano para outro (somente em catástrofes que migram para o campo).
9- No sistema de integração social	Relações face a face ou primárias. Área de sistema de contato estreita. Sistema de interação social é menos padronizado e carregado de uma atitude emocional.	Relações indiretas ou secundárias (jornais e revistas). Área de sistema de contato ampla devido à maior densidade populacional.

Fonte – Sorokin, Zimmermann e Galpin (1981).

Organização – Silas Nogueira de Melo. 2011.

Ainda segundo estes autores, a cidade foi, desde os seus primórdios, uma sociedade complexa formada por uma multiplicidade de grupos secundários, constituindo um corpo social mais diferenciado do que uma vila rural. Nota-se que com a abordagem dicotômica o rural ganha uma impressão negativa em relação ao urbano, caracterizado por ser mais desenvolvido (segundo a ótica capitalista), onde há mais pessoas e de diferentes lugares de origem, maior diversidade de trabalho e conseqüentemente maior esperança de se “enriquecer”. Estas diferenças são evidenciadas, principalmente, ao se constatar que a maior parte das migrações é no sentido campo para cidade.

Sorokin, Zimmermann e Galpin (1981), ao elencar a diferenciação resumida no Quadro 1, deixam claro apenas dois elementos como positivos ao rural. O primeiro, de caráter ambiental, no qual nota-se a população rural como a maior beneficiária de um ar mais puro, água limpa e belas paisagens naturais, enquanto a população urbana por morar na cidade não pode desfrutar tão bem desses benefícios. O segundo é a diferença no sistema de integração social, em que as pessoas rurais possuem o caráter mais individualizado, em contraposição as pessoas urbanas cujo caráter é mais padronizado/mecânico. Nos dizeres dos autores, o homem rural “é carregado de uma inseparável atitude emocional, pois ele vai além da ‘roupagem social’ de um homem⁶ e se aproxima do seu coração, alma ou personalidade” (p. 224).

Segundo Marques (2002), historicamente, tanto na geografia como na sociologia tem predominado a adoção do enfoque dicotômico. Este enfoque tem como uma de suas principais

⁶ Aqui se refere a um comum, para os autores esse homem comum é o homem urbano.

fontes de inspiração as idéias de Tönnies sobre comunidade e sociedade, em que o contraste conceitual entre o comunitário e o não-comunitário é visto através dos termos *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* no fim do século XIX, num contexto social marcado pela reação ao avanço das idéias e valores do racionalismo individualista. Assim, a antítese comunidade/sociedade se liga à antítese tradicional/moderno e tem sido transferida para a oposição campo/cidade com frequência. Para Tönnies, a comunidade (*Gemeinschaft*) refere-se a um princípio de organização social caracterizado por relações pessoais, face a face, vínculos de vizinhança, em que o envolvimento interpessoal é integral e direto. A sociedade (*Gesellschaft*), por sua vez, é marcada por relações impessoais e laços contratuais. A definição de rural que se apóia nesta perspectiva identifica o mundo rural com um passado idealizado que se apresenta como negação da sociedade urbana moderna.

3.3 Rural e urbano como contínuo

Na segunda metade do século XX, com o avanço do processo de urbanização e com a “industrialização” da agricultura, ganham expressão os estudos que defendem a idéia de *continuum* (ou contínuo) rural-urbano. Ou seja, afirma-se a tendência à uma maior integração entre cidade e campo, com a modernização deste e a destruição de formas arcaicas. Admite-se diferenças de intensidade e não contraste entre estes dois espaços, em relação aos quais não haveria uma distinção nítida, mas uma diversidade de níveis que vão desde a metrópole até o campo no outro extremo (MARQUES, 2002).

Para Mendras (1969, p. 35), “a oposição entre cidade campo é uma face da realidade, pois em outros aspectos a população de ambos faz parte de uma única sociedade”. Assiste-se hoje uma urbanização do campo e uma ruralização das cidades, porém em menor escala este último, pois o signo do rural que antigamente marcava tudo, até as cidades, diminui; enquanto a urbanização penetra até os pontos mais longínquos do campo.

Ianni (apud Rua 2005, p. 49) é mais contundente ao afirmar que se dissolvem as fronteiras entre campo e cidade pois:

Acontece que faz tempo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, na medida em que o modo urbano de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, recobrem, absorvem ou recriam o campo com outros significados.

Henri Léfèbvre (1999, p. 17) foi um dos autores que mais contribuíram para essa abordagem e escreve:

A concentração da população acompanha a dos meios de produção. O tecido urbano prolifera, estendendo-se, corrói os resíduos da vida agrária. Estas palavras, “o tecido urbano” não designam de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto de manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Nessa acepção, uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano.

Para a compreensão das idéias de Léfèbvre é necessária uma distinção entre cidade e urbano. A cidade pode ser lida como uma morfologia material, uma realidade presente, imediata, um dado prático-sensível, arquitetônico. O urbano corresponde à morfologia social, uma realidade composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento (idem, 1991). Nessa linha, Sobarzo (2006) arrisca uma analogia com o campo e o rural. O campo poderia ser entendido como a base prático-sensível e o rural, a realidade social.

Em geral, para a vertente analítica de contínuo, com a expansão do capitalismo, o rural se “moderniza”, isto é, se “urbaniza”, adquirindo, assim, um sentido de pertencimento, de inclusão e de presença do Estado, através das infra-estruturas construídas, que constituiriam a materialização da urbanização (RUA, 2005).

Através da exposição das concepções dicotômicas e de contínuo de rural e urbano, também explicitamos os conceitos de campo e cidade. Acreditamos que o que foi colocado está longe de esgotar o assunto, mas é o suficiente para caminharmos para uma distinção inicial de *educação no campo* e *educação rural*. No entanto, antes de aprofundarmos a temática educacional, é pertinente a explicação dos conceitos de infância, adolescência e juventude, pois são os que recebem - na maioria das vezes - uma educação institucional nas zonas rurais.

4 OS CONCEITOS DE INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Na presente pesquisa trabalharemos com alunos da primeira a oitava série, algo em torno de 7 a 15 anos, corte que se encaixa nas classificações de crianças, pré-adolescentes e adolescentes nas mais diversas organizações, e inclusive no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (LEI Nº 8.069 de 13 de julho de 1990).

Porém acreditamos que as definições de limites etários são obviamente arbitrárias e não dão conta das diferenças entre idade biológica e idade social. Por isso, nessa seção, antes de falarmos sobre a educação no campo, há um esclarecimento dos conceitos de criança, adolescente e jovem. Mesmo a escola não trabalhando com jovens especificamente, achamos importante ressaltar esse conceito, porque é na juventude que será refletida a educação fornecida as crianças e adolescentes da escola estudada.

4.1 Conceito de Criança

Ao longo do séc. XX, cresce o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família. Desde que Philippe Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social (KRAMER, 2003).

Em um breve histórico ocidental da idéia de criança, tendo a Idade Média como ponto de partida, percebemos que o sentimento de infância não existia. O que não significa que elas eram desprezadas, mas que não havia uma particularidade que as distinguiu essencialmente do adulto. Através das imagens iconográficas do séc. XVI percebemos que o personagem principal era a multidão, não anônima mas como miscelânea. Uma multidão como se todos tivessem saído de casa em conjunto - pais, filhos, primo, avô - caracterizando até o séc. XVII uma vida pública das famílias (ARIÈS, 1981).

A idéia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e às mudanças econômicas e sociais. A infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das

classes médias que se formavam, no interior da burguesia - concomitantemente à intensificação da vida privada. Era a idéia de uma criança que precisava ser “moralizada” e “papurizada”, esse duplo modo de ver a infância (ARIÈS, 1981).

No campo da educação, notamos que a diferença dos colégios da Idade Média para os dos tempos modernos reside na introdução da disciplina, ainda mais pela relevância que questões como a higiene e a saúde física ganham ao longo do tempo. A disciplina escolar das crianças teve sua origem na disciplina eclesiástica/religiosa e teve como função a separação do mundo "livre" dos adultos e da sociedade, tanto que a instituição ideal do séc. XIX seria o internato. Nos últimos séculos houve um triunfo do individualismo sobre as relações sociais anteriores, tornando a família uma sociedade fechada, assim como grupos maiores, por exemplo: burgueses, juristas, eclesiásticos, etc. (ARIÈS, 1981; MANACORDA, 1996).

No entanto, sabemos que há algumas restrições e fatos relevantes a esses acontecimentos citados: a) As crianças do sexo feminino eram excluídas das escolas, casavam-se cedo quando não iam para o convento. b) O núcleo da população escolar era a elite da época, porém a *escola única* - burguesa - foi substituída e dividida por um sistema de ensino duplo: o *liceu* ou *colégio para burgueses* - de longa duração - e a *escola para o povo* - de curta duração. c) Fruto da divisão da escola única e a intensificação das relações capitalistas, a justaposição das desigualdades, outrora natural, torna-se intolerável. d) Essas mudanças ocorriam principalmente na cidade, no espaço rural as mudanças ocorriam mas de forma lenta.

Atualmente, segundo a bibliografia⁷, a infância passa por dois caminhos distintos. Primeiramente é apontado que nunca as crianças foram tão amadas e esperadas como hoje, nunca tantos adultos, de tantas gerações ao mesmo tempo, deram atenção à uma criança, num contexto no qual a infância fica cada vez mais reduzida - apenas 15% da população tem menos de vinte anos em vários países da Europa. Ao mesmo tempo em que a situação da redução das populações infantis vem à tona, o discurso em defesa dos seus direitos cresce. O segundo caminho aponta para a criança que fica a margem da sociedade, em um contexto de desigualdade e injustiça, convivendo com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam de discursos prontos e demagógicos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria em muitos países (KRAMER, 2003).

Ainda sob o aspecto do segundo caminho, no séc. XXI, vemos essas contradições - de se falar em direitos para as crianças quando o que menos existem são esses direitos - mais

⁷ Kramer (2003) e Peralva (2007).

presentes nas zonas rurais brasileiras. Pois há uma demanda por instituições que dêem suporte a família do campo para criar seus filhos e criar condições para que eles permaneçam. Porém, isso torna-se cada vez mais difícil, uma vez que grande parte dessas crianças estudam em escolas da cidade de meio período, e também são influenciadas por meios de comunicação urbanos.

4.2 Conceito de Adolescente

O conceito de adolescência, difundido hoje em nossa sociedade, não é o mesmo de outras épocas, outros contextos, ou seja, que a adolescência não é um fenômeno universal, natural e eterno, mas um fenômeno que sofre variações no tempo e no espaço, e como tal, só poderá ser compreendido se vinculado à uma dada sociedade. No nosso caso, faremos essa vinculação com a sociedade ocidental (CLÍMACO, 1990).

As teorias sobre a adolescência afirmam que essa é uma fase da vida caracterizada pela busca do ajustamento sexual, social, vocacional, da independência e pela luta de sua emancipação dos pais. O adolescente é associado a lazer e a produtos de consumo específicos. É identificado como aquele que usa MP3 player, jeans e tênis, voltado para a diversão, danças, música. É a época de curtir um som, namorar, praticar esportes. Os meios de comunicação e a publicidade enfatizam essa etapa, afirmando que ser adolescente é ter novos desejos e interesses, até de consumo. Tal percepção se difunde socialmente e o adolescente é visto sob essa ótica, independentemente das classes sociais (SALLES, 1998).

A adolescência é entendida socialmente como estágio intermediário entre infância e a idade adulta - fase de preparação para se ser adulto - e como período transitório no qual as responsabilidades são menores. O adolescente se caracteriza pela indefinição de seu papel social, o que resulta num *status* intermediário e provisório e, conseqüentemente, passa a ser tratado de forma ambivalente: como criança e como adulto. O conceito de adolescência e de adolescente é invenção própria da sociedade industrial, considerando-se que não é um conceito universal, como já dito no começo da seção, mas ligado à sociedade industrial, às leis trabalhistas e ao sistema educacional, que torna o jovem dependente dos pais (ERIKSON, 1971 *apud* SALLES, 1998).

Segundo Salles (1998, p. 47), o adolescente é visto, hoje, como:

(...) ser em desenvolvimento e em conflito, que passa por mudanças corporais, pessoais e familiares, que busca independência e diferenciação

da família de origem. As definições usuais de adolescência ou são cronológicas (dos 12 aos 20 anos de idade aproximadamente), ou físicas (puberdade), ou psicológicas (época de reorganização da identidade profissional, sexual e filosófica), ou ainda sociológicas (reencontrar seu papel na sociedade).

Para Piaget (1967), a adolescência é o período das operações lógico-formais, no qual o raciocínio é hipotético e dedutivo. O adolescente é capaz de fazer hipóteses e testá-las, deduzindo as conclusões. Essa capacidade de raciocinar se completa nessa fase da vida e dessa forma, diferentemente da criança, é capaz de estabelecer para si um projeto de vida, uma meta a ser alcançada e uma orientação para sua ação. Caracteriza-se, ainda, pela capacidade de construir ideais e raciocinar sobre proposições contrárias à realidade, o que faz com o que o adolescente creia na capacidade do pensamento de transformar a realidade. Ele chega a conceber uma sociedade ideal e quando compara com sua família, com a religião e a própria sociedade, acha que estas são deficientes. Muito da rebelião do adolescente contra a sociedade adulta origina-se dessa capacidade de construir situações ideais.

A psicanálise afirma que o adolescente, por sentir-se impotente diante da realidade, é impelido a uma onipotência de idéias verificada no aumento da intelectualização como forma de superar a sua incapacidade de ação. Seria típico do adolescente, por exemplo, a busca de soluções teóricas para o amor, a liberdade, a religião, a educação e outros temas de caráter social. Para planejar sua vida e controlar as mudanças pelas quais tem passado, ele procura adaptar o meio às suas necessidades, o que leva ao desejo de reformas sociais (SALLES, 1998).

Uma última característica dos adolescentes, que gostaríamos de destacar, é o relacionamento com os amigos, que é o ponto central das relações que o adolescente estabelece com o outro. Há uma busca de companheiros da mesma idade, e as atividades de lazer basicamente se resumem em contatos com os amigos, é com eles que tem maior intimidade e a quem procuram para sair.

Ao analisar essas características do adolescente, percebemos que aqueles que vivem nas zonas rurais acabam sofrendo alguns problemas devido sua localização, principalmente na realidade brasileira atual. Destacamos 2 problemas principais:

- pelo fato dos adolescentes estarem buscando a emancipação dos pais; a publicidade estar relacionando o adolescente como um consumidor de produtos e espaços urbanos; e a necessidade de ter amigos próximos, tornam muitas vezes o campo um lugar não propício a essas realizações e de fuga dos adolescentes rurais, uma vez que para buscar

tal emancipação dos pais esse sujeito teria, em muitas ocasiões, ter que deixar a propriedade e talvez deixar a atividade agrícola ou não-agrícola; para serem consumidores segundo a publicidade, a cidade torna-se o lugar ideal para viver e consumir; e os pontos de lazer dos espaços urbanos - por concentrar um maior número de pessoas - como shoppings, clubes, baladas, etc., deixam os espaços rurais pouco atraentes, pelo menos para o adolescente;

- como o adolescente já possui a capacidade de traçar projetos de vida e que esses projetos visam o seu bem-estar, percebemos que é necessário e urgente para as zonas rurais brasileiras, um plano educacional que valorize o homem do campo, que está cada vez mais desvalorizado. O adolescente, como vimos, possui um forte anseio pelas reformas sociais, talvez pudéssemos criar políticas públicas que canalizem a força e ideais desses sujeitos em um só sentido e que somadas a melhorias reais no campo, teriam como resultado uma valorização e transformação dos espaços rurais.

4.3 Conceito de Jovem

No intuito de apontarmos para o debate sobre juventude em um contexto sócio-histórico, recorreremos a Fernandes e Turra Neto (2007) e principalmente a Peralva (2007), para quem a noção de juventude é socialmente variável ao tempo, e os conteúdos e significados sociais desse processo modificam-se de sociedade para sociedade e até na mesma sociedade⁸, e também através de suas divisões internas.

Na sociedade ocidental, com as condições alcançadas pelos trabalhadores/operários até o séc. XIX, criaram-se possibilidades de emergência, no século XX, de uma cultura juvenil ampla e internacional. Os costumes já começam a mudar durante os anos de 1960, a partir da descoberta dos anticoncepcionais, que torna o “sexo livre”, e das manifestações de rebeldia dos jovens, expressa em grande parte em torno do *rock and roll*, estilo de música que se torna universal. Segundo Abramo (1994), a juventude nasce como um “amplo contingente social”, justamente quando ocorre o aumento do período escolar e a sua ampliação para outros setores sociais que não só a burguesia.

A década de 1960 presencia uma crescente participação no cenário político de uma série de movimentos sociais que questionam a ordem sócio-política e cultural imposta, dentre eles estavam os socialistas, comunistas, sociais-democratas e mesmo os anarquistas. Os

⁸ Assim como o conceito de criança para Àries (1981).

primeiros grupos juvenis de contestação política surgem nos anos de 1950 como os *teddy boys* na Inglaterra, os *skinheads* na Alemanha e os blusões negros na França, entre outros (FERNANDES e TURRA NETO, 2007).

No Brasil é o Tropicalismo e a Jovem Guarda que permitem irradiar a imagem juvenil nos anos 1960. No final dessa década, os jovens de classe média entram em cena no cenário político com o objetivo de derrotar o regime militar e transformar a sociedade capitalista em socialista (RONSINI, 2011).

É nesse cenário que se fixa uma noção de juventude com um conteúdo de rebeldia, contestação e utopia, que permanece como uma imagem mítica desses anos. O jovem se transforma, assim, no 'herói do século XX', em que passamos de uma época em que a juventude era desvalorizada a uma época em que a juventude é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo. Peralva (2007) reforça e amplia essa idéia ao expor que:

(...) a partir da elevação da esperança de vida, que já dobrou em menos de um século e cujo processo de alongamento tende a continuar (...), a definição das fases da vida sofre uma alteração profunda. O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente. A característica marcante desse processo é a valorização da juventude que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. Mais do que isso, a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. A importância dos meios de comunicação de massa como veículo de integração cultural e o crescimento do consumo de massa contribuem para essa juvenização (p. 23).

Porém, mesmo com esse alongamento da juventude, a relacionando com mercados de consumo, ainda torna-se necessário uma definição mais precisa e pragmática, principalmente para os pesquisadores. A definição de juventude como um período de transição ganha importância na medida em que foi assumida pela Unesco a partir da Conferência Internacional sobre Juventude, realizada em Grenoble (1964), sendo uma das mais utilizadas por pesquisadores desde então (WEISHEIMER, 2005).

No contexto dos jovens que residem nas zonas rurais do Brasil, nota-se que somado os problemas já vistos na infância e na adolescência, tornam-se vulneráveis nesse período de transição. Muitas vezes essa transição é a dúvida de casar, continuar os estudos, ou aceitar um novo emprego, e sobre todas essas dúvidas está presente a questão de sair da propriedade familiar/campo ou não. Alguns jovens - baseado no próprio histórico de militância estudantil

e operária - inconformados com sua situação e as desigualdades nas áreas rurais, se vinculam a movimentos sociais no campo.

Em virtude da dificuldade de inserção de parcelas significativas desse grupo no mercado de trabalho e da impossibilidade de reproduzirem-se no campo, há um alongamento do período de escolarização, que é visto como condição necessária para viabilizar sua futura inserção no mercado de trabalho urbano (WEISHEIMER, 2005). Porque por mais que se fale que o campo está urbanizado, é somente nas cidades, onde se localizam os centros econômicos mais dinâmicos, é que o jovem tem a maior possibilidade de um futuro promissor.

Uma alternativa para o problema das migrações para a cidade e da invisibilidade social é o fortalecimento das instituições no campo em prol das famílias e de sua reprodução. E é exatamente aqui que emerge a necessidade de uma educação no campo que possibilite ao jovem fazer a escolha de permanecer no campo ou ir para a cidade. Seja qual for sua escolha, ele deve ter o suporte preciso para alcançar o seu objetivo.

4.4 Educação no campo

Para compreensão do contexto brasileiro da educação no campo, torna-se necessário um resgate histórico. Para facilitarmos essa análise, o Quadro 2, retrata de maneira sintética como a educação - em especial a educação no espaço rural - foi tratada nos textos constitucionais⁹:

⁹ A Constituição é um conjunto de regras de governo, muitas vezes codificada como um documento escrito, que enumera e limita os poderes e funções de uma entidade política.

Quadro 2 - Educação no meio rural e os textos constitucionais

Constituições Brasileiras	Educação
1824	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira constituição. • Mencionava apenas a garantia de educação primária e criação de colégios e universidades.
1891	<ul style="list-style-type: none"> • É resultado da influência direta das oligarquias latifundiárias, em especial os cafeicultores em querer legitimar o regime de poder centralizado em suas mãos (coronelismo). • Mesmo o Brasil sendo considerado eminentemente agrário, a educação no campo foi tratada com descaso, não foi mencionada e não foi considerada. • A educação vigente no Brasil priorizou os interesses da metrópole negando a nascente sociedade brasileira.
1934	<ul style="list-style-type: none"> • No artigo 149 a educação é estabelecida como direito de todos e que o ensino primário integral seria gratuito e de frequência obrigatória. • Determinava que caberia a União reservar pelo menos vinte por cento do orçamento à educação nas zonas rurais. Em síntese a constituição estabelece educação como dever da família e da União.
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com o ensino profissionalizante devido ao processo de industrialização que passou a vigorar no Brasil. • Destaque para o Art. 132 que prevê períodos de trabalho para juventude no campo, auxiliado e protegido pelo Estado. No entanto, desconsiderava-se o ensino nas áreas agrícolas.
1946	<ul style="list-style-type: none"> • Institui competências para a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A educação volta nesta constituição a configurar-se direito de todos. • O Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto, regulamenta o ensino agrícola. • Tal constituição é revogada pelo AI 4 de Castelo Branco.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgada em 1969 a emenda de 24-01-1967 que limitava a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre 07 e 14 anos.

1988	<ul style="list-style-type: none"> • Educação como dever do Estado e direito fundamental subjetivo reconhecido, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais, amparado na teoria de colaboração dos entes federados. • A criação do SENAR reabre a discussão da educação do campo. • As constituições estaduais e a LDB abre brechas para o tratamento da educação rural na perspectiva do direito à igualdade e do respeito às diferenças.
------	---

Fonte - Fonseca, Santos e Teixeira (2010).

Organização - Silas Nogueira de Melo. 2011.

Nota-se que somente na Constituição de 1988 é que a educação, de uma forma geral, ganha uma perspectiva mais democrática e estabilizadora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição. Segundo o artigo 28 da LDB:

Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Mas para além dos termos legais, a educação mediante a escola tem como função a garantia a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade e contextualizados com o meio local. Porém, de acordo com Weisheimer (2005), percebe-se que as escolas não tem sido suficientes para levar a educação de forma adequada aos residentes no campo. O autor demonstra que há um descompasso entre um modelo educacional que tem como paradigma as sociedades urbanas em relação às necessidades específicas dos jovens rurais. Ao mesmo tempo em que a escola aparece distanciada do trabalho agrícola, introduz na cultura local os valores e os estilos de vida urbanos. Também verifica as percepções e os significados atribuídos à educação pelos jovens do campo, segundo os quais estudar é visto como uma condição necessária para viabilizar sua futura inserção no mercado de trabalho urbano¹⁰.

¹⁰ Weisheimer constata que entre os jovens são as mulheres que vivem mais intensamente esse processo.

Para Dayrell (1996), a escola como espaço sócio-cultural, é entendida, como um espaço social ordenado em dupla dimensão, *institucionalmente*, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. *Cotidianamente*, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas de transgressão e de acordos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade em específico das escolas agrícolas fortalecerem seus aparatos institucionais (normas, regras, proposta pedagógica, proposta curricular, etc.) a fim de delimitar uma educação contextualizada ao meio rural brasileiro, que conseqüentemente refletiria de forma positiva na dimensão do cotidiano da escola, amenizando assim, as constatações de Weisheimer.

Em suma, o processo educativo escolar (rural e urbano) recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva (DAYRELL, 1996). Acredita-se que hoje, para as escolas agrícolas, o velho e o novo devem ser reavaliados nas mais diversas concepções, até porque o velho e o novo estão bem presentes no campo brasileiro. Propiciando assim, as crianças, adolescentes e jovens rurais, condições necessárias de apreender não só os processos passados, mas também os atuais, pois somente dessa maneira é possível uma mudança social. Nesse sentido, parte-se da hipótese de que nenhum processo de transformação social ocorre sem envolver efetivamente a participação da juventude, logo também a participação das escolas.

Na tentativa da tão sonhada transformação social e educacional no campo brasileiro, emerge nos movimentos sociais a *Educação do Campo*, com a participação inclusive dos jovens na criação de uma escola específica para os assentados. Através de suas lutas conseguiram aprovação legal e criaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Abaixo, transcrevemos parte do documento, no Quadro 3, para a compreensão do que seria a idéia central dessa educação:

Quadro 3 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

<p>I- A identidade da escola do campo. Artigo 2° - A escola do campo precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.</p>
<p>II- A organização Curricular (o que e como ensinar na escola). Artigo 4° e 5°. Destacam-se os seguintes elementos: os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.</p>
<p>III- Responsabilidade do Poder Público com relação a oferta educacional e a regulamentação das diretrizes. Artigos 3°, 6° e 7°. O sistema municipal deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.</p>
<p>IV- Organização das escolas. Artigo 7°, Parágrafo 1° e 2°. A escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras (classe multisseriada, ciclo, alternância ou séries) e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade dos dias letivos.</p>
<p>V- Gestão da Escola. Artigos 10° e 11°. As famílias, os movimentos sociais têm direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação. Esta participação pode acontecer em vários espaços, como conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Comitês de Gestão (Caixa escolar, Merenda, FUNDEF), nas Conferências de Educação e ainda de outras formas, como: movimentos e sindicatos participarem na elaboração do Plano Municipal e Estadual de Educação.</p>
<p>VI- Formação de Professores: Artigos 11°, 12° e 13°. O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não tem curso normal (magistério) e superior e que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos que contribuam para que os professores possam atuar respeitando a realidade do campo. Garantir a formação continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula.</p>

Organização - Silas Nogueira de Melo. 2011.

É preciso considerar que, mesmo trazendo em seu interior, tanto no discurso quanto na prática, um grande número de contradições internas, o MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta no último quarto do século XX e início do XXI no Brasil e, conforme o

Quadro 3, tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional, considerado por seus líderes os dois principais instrumentos de transformação da classe trabalhadora deste país (BEZERRA NETO, 2009).

5 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO

Atualmente o que impera nos debates acadêmicos sobre a educação voltada para o meio rural é o estudo da Educação do Campo¹¹, que vimos na seção anterior. Cabe ressaltar, que em nossa visão, existem outros tipos de práticas pedagógicas presentes no campo, e que são mais significantes, no sentido de possuir mais escolas que educam no meio rural sem ser necessariamente a Educação do Campo¹². De maneira nenhuma desmerecemos as conquistas realizadas por tal prática pedagógica nos últimos anos, mas queremos dar mais enfoque para escolas agrícolas, que apesar do longo tempo de existência não possuem estudos específicos, pelo menos na geografia.

Nessa seção encontra-se o conteúdo principal do trabalho, em que tentamos fazer uma diferenciação entre a *educação rural* e a *educação no campo*, e verificar qual desses dois tipos de educação é fornecido pela Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP “Engenheiro Rubens Foot Guimarães”. Isso não quer dizer que há um extenso texto avaliando cada tipo de educação, mas um exercício de começar esse debate fazendo diferenciações primárias.

5.1 Diferença entre Educação Rural e Educação no Campo

Assim como há uma diferenciação entre campo e rural, vista anteriormente, também entendemos que há uma distinção entre *educação rural* - responsável por formar o aluno em um agricultor voltado para um modo de ser - e *educação no campo* ou *educação no meio rural*¹³ - responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas ao campo que não sejam

¹¹ Se analisarmos os trabalhos apresentados no último Encontro Nacional de Geografia Agrária, realizado em Francisco Beltrão-PR em 2010, notaremos que há um GT somente para a Educação no/do Campo, e que haviam 17 trabalhos. Desse montante, 10 tinham a Educação do Campo ou nas palavras-chave ou nos títulos. Ver: <http://www.xxenga.tk/>

¹² Para comprovar tal afirmação, apenas no Estado de São Paulo, existem 35 escolas técnicas agrícolas "Centro Paula Souza", que educam no campo a vários anos, sem praticar a *Educação do Campo*. Ver: http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/ete/escolas/Escolas_ETEs.html

¹³ Há outra distinção feita pelos autores da coleção “Por uma Educação do Campo”. Suas definições não levam em conta as origens dos conceitos, mas sim às contradições presentes. Caldart (2004), fala em uma superação da antinomia rural e urbano, e entende a educação rural sendo igual à educação no campo e ambas agem em prol das forças dominantes, defendendo assim uma educação do campo. Fernandes (2006) vai fazer suas proposições a partir dos conceitos de espaço e território, mas como ele mesmo afirma: “as definições de espaço e território usadas são novas e não são encontradas nos manuais de geografia tradicional. A construção conceitual vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias”.

Nossa fundamentação se difere por estar amarrada em concepções bem embasadas como a de Lefebvre e de Moreira no âmbito espacial. Campo e cidade são formas, rural e urbano fazem parte de um imaginário. Logo,

necessariamente rurais -, sendo necessário descobrir ao longo da análise qual tipo de educação a escola oferece e em que medida isso influencia na produção do espaço, ou seja, na atual configuração do campo.

Pode-se afirmar, que todas as escolas agrícolas educam no campo, ou pelo menos tentam, mas nem todas praticam uma educação rural. Para tentarmos explicar o que entendemos por cada tipo de educação elaboramos um quadro sintético (Quadro 4):

Quadro 4 - Diferenças entre Educação Rural e Educação no Campo.

	Educação Rural	Educação no Campo
Conteúdo	Vinculados a concepção de rural. Ou seja, a uma modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra. Reforça práticas culturais como por exemplo: a religião, as festas caipiras, as relações de compadrio e a reprodução familiar.	Qualquer conteúdo desde que seja no campo ¹⁴ .
Localidade	Qualquer local. Pois estamos falando de um tipo de educação, e nesse caso ela pode ser praticada em todos os locais possíveis. No entanto, não teria sentido ter como base do currículo e do projeto pedagógico, essa prática educacional em uma cidade global, como por exemplo Nova Iorque.	Campo/ Zona Rural. A combinação da preposição <i>em</i> com o artigo definido <i>o</i> , já indica especificamente o local da educação: Campo.
Atores	Educador e educando que tenham vínculo com a agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos, etc. Qualquer pessoa que receba ou transmita a educação como modo de vida rural. Isso não quer dizer que a educação rural deva ser construída pelo seus agentes no campo, mas a partir do	Educador e educando que não sejam necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural. Não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

grosso modo, educação no campo é uma educação em uma localidade e educação rural uma construção identitária.

¹⁴ Gostaria de reforçar, mais uma vez, que estamos falando de uma definição baseada em uma ação educacional em um espaço específico, e não de uma política.

	campo e de sua cultura.	
--	-------------------------	--

Organização - Silas Nogueira de Melo. 2011.

O quadro é uma proposta de análise de distinção dos tipos de educação que estamos tratando ao longo do trabalho. Percebe-se que nessa divisão do trabalho não há citações, não porque todas as idéias são advindas de nós, mas porque é uma concepção nova de identificação da educação rural ou do campo. A seguir, tentaremos colocar essas distinções em uma escola agrícola.

5.2 A Escola agrícola de Rio Claro, SP.

Para compreendermos melhor a escola agrícola estudada, subdividimos esse tópico, que consiste nas evidências empíricas do trabalho, em três partes. Primeiramente levantamos um breve histórico da unidade escolar juntamente com uma caracterização da mesma. Depois discorremos sobre o patrono da escola, apenas para um exercício de caracterização da identidade escolar pesquisada. E por fim, fazemos as análises e classificação do tipo de educação fornecida pela escola.

Deixamos claro que grande parte do material fornecido para essa seção foi concedido pela professora de matemática da própria escola: Edna Banin Sakon, fruto de suas pesquisas individuais.

5.2.1 Histórico e caracterização da escola

A Escola Municipal Agrícola de Rio Claro foi criada pela lei municipal nº 2157 em 04/09/1987. Com o objetivo inicial de atender menores carentes da zona rural e de bairros periféricos da cidade, em horário inverso ao escolar, oferecendo aulas práticas de agricultura e aulas de reforço de português e matemática. Devido a estes objetivos a escola manteve convênio com a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor – FUNABEM, e principiou suas atividades com 27 alunos em regime de estudos não seriados.

Em 1988 a FUNABEM passa a designar-se FEBEM¹⁵ (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), e conseqüentemente houve a finalização do convênio com escola que passa

¹⁵ Atualmente é conhecida como Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. É uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes

a oferecer o sistema seriado, com a formação de duas classes de 5ª série com um total de 55 alunos. A partir deste momento a Prefeitura Municipal torna-se a única mantenedora da escola, cuja nome altera-se para “Escola Municipal Agrícola de Ensino Fundamental Engº Rubens Foot Guimarães”.

No ano de 1989 a escola iniciou suas atividades com duas classes de 5ªs e uma de 6ª série, totalizando 93 alunos. Nos anos seguintes, o mesmo processo foi estabelecido para constituir as demais séries sucessivas.

Por sua localização no campo e área privilegiada em tamanho, as características físicas da Escola Municipal Agrícola são distintas das outras escolas de ensino público que conhecemos. Sua paisagem diversificada conta com uma área destinada à agricultura, para cultura de milho, legumes e hortaliças (Figuras 1 e 2); uma área destinada à suinocultura, outra à ovinocultura (Figura 3). As salas de aulas foram construídas gradativamente, de acordo com a demanda, contando hoje, com 12 salas de aula, sendo 4 delas destinadas às séries iniciais, e 8 salas-ambiente (Figura 4). Possui uma biblioteca, uma sala multimídia-brinquedoteca, um amplo refeitório, uma sala de informática, uma quadra poliesportiva (Figura 5), 1 campo de futebol, 2 galpões de eventos, uma cantina, uma sala para diretoria, coordenadoria pedagógica, e outra para secretaria, além de um amplo espaço de lazer arborizado, com mesas e bancos fixos, muitas vezes utilizada como “sala de aula” alternativa (Figura 6).

A localização da escola é próxima ao Distrito de Ajapi, mais precisamente no Km 07 da Estrada Municipal Rio Claro – Ajapi. A Prefeitura Municipal oferece transporte escolar para todos os alunos, contando com 10 linhas de ônibus (Figura 7), que circulam pela cidade buscando os alunos em pontos próximos de suas residências (Figura 8).

Entre os anos de 1993 e 1997, o ingresso dos alunos na escola era realizado por meio de processo seletivo, devido à grande procura por vagas na escola. Extinto em 1998, o ingresso passa a ser efetuado por meio de sorteio entre os inscritos que pleiteiam estudar na Escola Municipal Agrícola. Hoje, destinadas a alunos moradores da zona rural e bairros periféricos à escola, as vagas privilegiam os filhos de produtores agrícolas, sitiantes, caseiros e colonos.

Figura 1 - Área destinada ao plantio de legumes e hortaliças na Escola Agrícola de Rio Claro, SP.



Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2010.

Figura 2 - Área destinada a cultura do milho na Escola Agrícola de Rio Claro, SP.



Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2010.

Figura 3 - Professor alimentando os filhotes de cabrito na aula de criações.



Fonte: Edna Banin Sakon, 2006.

Figura 4 - Pátio principal da Escola Agrícola, onde convergem as salas de aula e o refeitório.



Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2010.

Figura 5 - Quadra poliesportiva da Escola Agrícola de Rio Claro,SP.



Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2010.

Figura 6 - Professor utilizando a horta da escola como sala de aula.



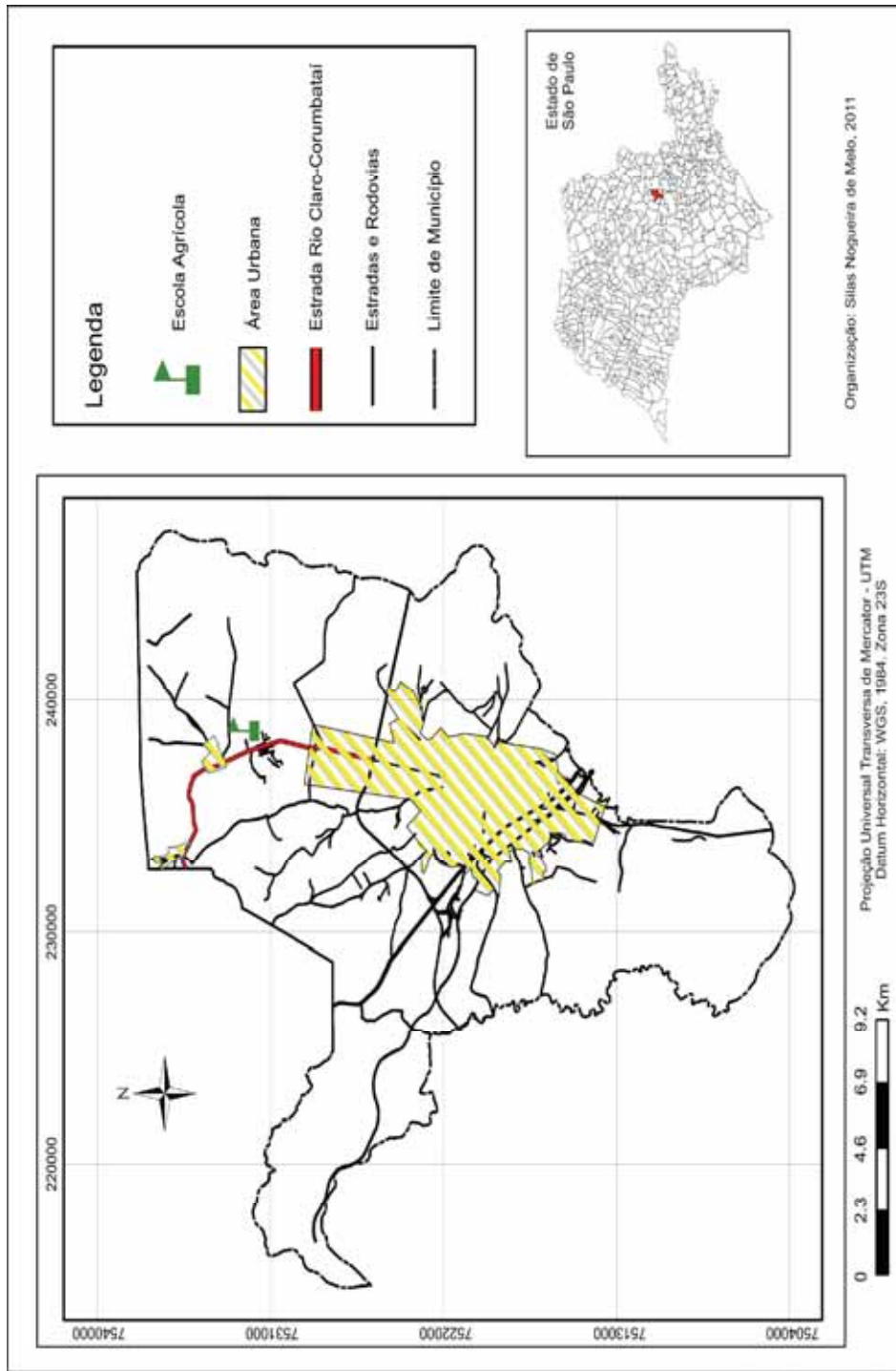
Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2010.

Figura 7 - Conjunto de ônibus aguardando o término das aulas para levarem os alunos para seus lares.



Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2010.

Figura 8 - Mapa de Localização da Escola Municipal Agrícola "Eng.º Rubens Foot Guimarães". Rio Claro, SP.



Organização: Silas Nogueira de Melo, 2011.

A escola possui diferenças significativas quando comparada às outras escolas agrícolas. Primeiramente, destaca-se o fato de ser uma instituição de ensino municipal, contrastando com as demais que normalmente são federais e estaduais. Outra diferença está relacionada ao fato de ser uma escola de ensino fundamental, que atende aos ciclos I, II, III e IV, sendo que os ciclos I e II em regime de tempo parcial das 7 horas e 30 minutos às 12 horas e os ciclos III e IV em regime de tempo integral das 7 horas e 30 minutos às 16 horas e 20 minutos de segunda à quinta-feira e das 7 horas e 30 minutos às 12 horas às sextas-feiras, ministrados em 200 dias de efetivo trabalho escolar. A faixa etária dos alunos varia de 6 a 15 anos. Já as escolas federais e estaduais são, em sua grande maioria, centros que fornecem uma formação técnica para discentes do ensino médio.

A escola atende 320 alunos de 1º ano à 8ª série (transição série/ano), com aulas do ensino regular, técnicas agrícolas (Agroindústria, Culturas, Criações) e projetos diferenciados (de Linguagem e Letramento, Alfabetização Matemática com jogos dirigidos, Saúde, Sociedade e Meio ambiente, Teatro e música, Cultura e Diversidade Étnica, Espanhol, Modalidades Esportivas e Expressão Corporal e Dança). Entre os projetos, a escola inovou em 2010 oferecendo cursos de capacitação aos pais de alunos, abrindo um espaço de integração entre a comunidade e a escola. O primeiro curso foi de panificação ministrado pela professora de Agroindústria, sendo o ponto de partida para outros que a escola pretende ministrar à comunidade no decorrer dos próximos anos. A unidade escolar também possui cerca de 50 professores e funcionários.

O início das aulas se dá após o café da manhã servido aos alunos da escola. Após as três primeiras aulas há um intervalo para o lanche que também é servido no refeitório. Às 12:00h o almoço é servido e o cardápio varia de acordo com a oferta da merenda escolar e dos alimentos produzidos pela própria escola.

Um dos destaques promovidos pela Escola são os eventos abertos para a comunidade e ao público, que além de serem meios de integração da unidade escolar com os pais dos alunos, também são práticas culturais que reforçam a identidade rural. O maior exemplo disso é a “Festa Junina da Escola Agrícola”, famosa e tradicional por seus pratos típicos e atrações, traz um grande número de residentes no campo, visitantes, inclusive das cidades circunvizinhas.

5.2.2 Patrono da escola: Eng^o Rubens Foot Guimarães

O patrono da escola agrícola de Rio Claro, foi engenheiro agrônomo, e como homenagem, por sua notoriedade obtida como Chefe do Departamento Florestal da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, teve seu nome escolhido para intitular a escola: Eng^o Rubens Foot Guimarães (Figura 9). O nome é de procedência inglesa (Foot) por parte de mãe, e de portugueses (Guimarães) por parte de pai. Além da formação de engenheiro agrônomo também é professor de Educação Física.

Contribuiu com importantes trabalhos científicos na Seção de Genética do Departamento Florestal, prosseguindo o trabalho do cientista Edmundo Navarro de Andrade, desenvolveu experiências de melhoramentos genéticos nas diversas espécies de Eucalyptus, dando continuidade aos trabalhos no Horto Florestal Edmundo Navarro de Andrade, elevando internacionalmente, na época, o nome da cidade de Rio Claro, chegando a comercializar 7 toneladas de sementes de eucalipto, para todo Brasil, EUA e Austrália, que era conhecida como berço de eucaliptos.

Para a professora Edna, que entrevistou o patrono, diz:

Até hoje ele faz seus exercícios físicos disciplinarmente, justificando seus saudáveis 96 anos de idade. Seu maior hobby: estudar! Mantém-se atualizado sobre melhoramento genético por meio de muita leitura. “Mente sã, corpo são” ou “Corpo são, mente sã”. Tanto faz para o patrono da escola, que demonstra saúde e lucidez invejáveis. A escolha de seu nome para a escola não poderia ser melhor. O professor eng^o Rubens Foot Guimarães é um grande exemplo para nossos alunos.

Figura 9 - Patrono da Escola Agrícola de Rio Claro Engenheiro Rubens Foot Guimarães



Fonte: Escola Agrícola de Rio Claro-SP, 2011.

5.2.3 Análise e classificação do tipo de educação fornecida pela escola

O que mais ajudou na interpretação da denominação do tipo de educação fornecida pela escola foram as visitas aos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC) dos professores sob a orientação do coordenador pedagógico. No total foram 6 visitas de duas horas cada, realizadas nos meses de março, abril e maio de 2010.

Durante as visitas foram selecionados 15 professores para serem entrevistados (ver o questionário em Apêndice B), e constatamos que:

- Quatro professores não são concursados e dois não possuem ensino superior.
- Apenas um terço deles possui uma relação de proximidade com o campo, porém todos sabem que a maioria dos alunos são das zonas rurais.
- O tempo de trabalho médio dos professores na escola é 4 anos e meio, porém 3 estão a menos de 3 meses.

- Apenas 6 professores acreditam que a escola agrícola integra o conteúdo do currículo com a vivência no campo, e 10 professores dizem que buscam esta integração.
- Embora 11 professores acreditem em um ensino para o campo, apenas 6 acham que os alunos estejam interessados.
- Dos fatores que os professores acham que o que leva o aluno a estar na escola agrícola, 12 acham que é devido a escola possuir atividades em tempo integral; 10 acham que é devido a residirem no campo e por isso serem propensos a estudarem em uma escola agrícola; 6 acham que é por imposição das famílias devido ao bom desempenho da escola nas avaliações de ensino; e 3 acreditam que é por não ter outra escolha.

Os três primeiros pontos falam sobre a formação dos professores e a situação frente a escola. E neste sentido, acreditamos que falta um vínculo maior com o campo e a escola, pois não apenas o tempo de trabalho de alguns é recente na unidade escolar, mas também não há uma proximidade com o campo, a terra, os costumes locais e as tradições culturais. Em relação à formação, sabemos que os cursos de licenciatura dificilmente tem a preocupação em formar profissionais que levem em consideração as especificidades locais e os conhecimentos prévios para estar educando¹⁶.

Por não possuírem um vínculo com o campo, parte dos professores não o consideram como um espaço de reprodução social, mas sim um instrumento de ajuda para o desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, usam o espaço físico da escola para ensinar um conteúdo sem a preocupação de ser rural ou urbano, gerando uma valorização inconsciente do urbano já que parte desses professores residiram a vida toda na cidade. Prova disto é que embora a maioria dos professores acreditem em um ensino para o campo, seus alunos parecem desinteressados em relação aos conteúdos desse tipo de ensino.

Percebemos uma contradição nas respostas, pois ao mesmo tempo em que os professores não acreditam que a escola agrícola integra o conteúdo do currículo com a vivência no campo, a maioria deles dizem que tentam essa integração. O problema é que somente a minoria descreveu de forma coerente como busca essa integração.

¹⁶ Nesse ponto, há que se reconhecer, mais uma vez, a iniciativa dos movimentos sociais, em especial o MST, pela iniciativa da Universidade Popular dos Movimentos Sociais, que procura formar professores com a preocupação dos vínculos com a zona rural. Ver: <http://www.universidadepopular.org/pages/pt/inicio.php>

No entanto, a Escola Agrícola de Rio Claro possui um bom desempenho nas avaliações de ensino em relação a outras escolas municipais, além de um reconhecimento notório na cidade. Por esse motivo, muitos pais gostam que seus filhos estudem lá e, também, porque possui o ensino em tempo integral. Os professores, em sua maioria, acreditam que é por causa desse motivo que há uma demanda pela escola, como podemos observar no último ponto. Porém, há também um outro motivo significativo para os pais matricularem seus filhos na escola, que é o fato de residirem no campo. Segundo alguns professores, muitos alunos gostariam de estudar na escola da cidade para poder sair, ao menos uma parte do dia, da zona rural, mas não podem por entraves na localização.

Pensando sobre a função da escola, por não possuir ensino médio, fica a dúvida se ela é um agente organizador do campo, já que não possui, também, o ensino técnico e seus alunos, caso queiram continuar os estudos, devem estudar na cidade. Para responder a essa indagação fizemos a questão para os professores mais experientes. Abaixo a resposta de uma professora engajada com a escola e com uma educação que valoriza o homem do campo:

Muitos ex-alunos continuaram seus estudos na área agrícola, alguns voltando à escola como professor técnico, e outros em diversas áreas correlatas como agrônomos, zootecnistas e veterinários, cumprindo assim o que deveria ser o objetivo principal da escola: a valorização do homem do campo, da terra, do solo como fonte de alimento, trabalho e renda – além do nosso precioso meio ambiente.

Embora a professora tenha uma visão otimista da escola e dos discentes que passaram por ela, há também registros de uma grande quantidade de alunos que foram para a cidade e ficaram por lá. As razões desse processo nós conhecemos: demanda de mão-de-obra na indústria e no comércio nas cidades; influência da cultura urbana; idéia precariedade o fato de residir na zona rural; e em Rio Claro especificamente, a falta de uma escola agrícola para o ensino médio.

Concluimos então que, a escola fornece uma *educação no campo*, por estar localizada no campo e não possuir um compromisso central com a cultura rural. Isso não impede de eventualmente, devido alguns professores ou determinados assuntos, os alunos terem contato conteúdos da cultura tradicional rural.

Nesse ponto surgem alguns impasses, pois será que todos os professores de escolas agrícolas devem ter vínculo com a terra e a cultura rural? A *educação no campo* é pior que a *educação rural*?

Em relação a primeira pergunta, acreditamos que não, mas como já alertado, talvez a solução seja uma maior atenção para a formação dos professores, incentivando-os a levarem em consideração as especificidades espaciais e culturais locais, no nosso caso o campo. Já a segunda pergunta, vai além dos objetivos desse trabalho, pois nossa missão foi diagnosticar o tipo de educação, mas qualificar qual seja melhor ou pior é uma tarefa ainda a ser resolvida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociologia foi à ciência que iniciou o debate sobre rural e urbano. Mas atualmente, a geografia vem ganhando destaque, nessa temática, pelo número de publicações relevantes na última década. A ciência geográfica pode utilizar, assim como tem utilizado, todo arcabouço teórico deixado pela sociologia, porque se a sociedade é a essência, o espaço geográfico é a aparência¹⁷.

No breve histórico, das definições de campo e cidade, se constata que a cidade irradia influências da urbanidade, desde sua gênese, alterando o campo e a cultura de quem ali reside. O problema é que o modo de produção capitalista é desigual, deixando grande parte dos moradores do campo, por estarem longe da concentração urbana, sem os mesmos benefícios dos cidadãos. Analisando as duas abordagens apresentadas, vê-se que a idéia de *continuum* rural-urbano também se apóia numa concepção dual, pois considera o rural e o urbano como pontos extremos numa escala de gradação. Na medida em que o rural e o urbano são tratados como pólos de um contínuo, está de certa forma, subentendida uma diferença qualitativa entre eles.

Por isso, nos últimos anos há uma tentativa de políticas públicas, principalmente voltadas para o desenvolvimento territorial (e aqui se percebe novamente a importância da geografia), com o objetivo de amenizar as discrepâncias entre as populações urbanas e rurais, contrariando a ordem capitalista global (SANTOS, 1996):

A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os modos de sua própria racionalidade (...). A ordem global funda as escalas superiores ou externas à escala do cotidiano. Seus parâmetros são a razão técnica e operacional, o cálculo de função, a linguagem matemática. A ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção a cooperação e a socialização com base na contigüidade (p, 272).

Uma das alternativas mais eficazes para amenizar as discrepâncias citadas, é o fortalecimento de instituições nas zonas rurais. As escolas agrícolas, que tem como função a educação de crianças, adolescentes e jovens do campo talvez seja a mais importante destas instituições. Pois somente com a valorização do homem do campo e o ensino de maneiras eficazes da família residente no campo se reproduzir socialmente será possível pensar em uma

¹⁷ Ver: MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (coord.). **Novos Rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, (5^aed.), pp.35-49, 1996.

transformação social, e isso só é possível através da educação de qualidade levando-se em consideração as especificidades locais.

No entanto, como visto, é necessário prestar atenção para que tipo de educação vem sendo fornecida por estas escolas: *educação rural* ou *educação no campo*. A primeira diz respeito a formação do aluno em um agricultor voltado para um modo de ser, ou seja, uma construção identitária. Já a segunda, interpretamos como responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas que não sejam necessariamente rurais ao campo.

A Escola Municipal Agrícola de Rio Claro “Engenheiro Rubens Foot Guimarães”, foi estudada a fim de definirmos que tipo de educação ela fornece. Concluímos, com base em visitas aos HTPC's na escola e entrevistas aos professores, que ela fornece uma *educação no campo*. Pois os próprios professores reconhecem que a escola não procura integrar os conteúdos do currículo à realidade dos alunos residentes no campo e filhos de agricultores, apresentando os mesmos conteúdos e da mesma forma que um professor faria em uma escola na cidade. Outro fator, diz respeito a função da escola, pois a mesma apenas fornece ensino fundamental I e II, assim os alunos que moram no campo e querem continuar seus estudos, precisam se mudar para a cidade, deixando assim de ajudar a família na propriedade rural, que por sua vez seria a que realmente forneceria a *educação rural*.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Anpocs/Scritta, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança**. Segunda Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF: 1996.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 5, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Dalvani e TURRA NETO, Nécio. Juventudes: uma perspectiva histórica e geográfica. In: **I Workshop Regional de Geografia e Mudanças Ambientais: desafios da sociedade de presente e do futuro**. Guarapuava : UNICENTRO, 2007.

FONSECA, Ana Ivânia Alves; SANTOS, Ellen Vieira; TEIXEIRA, Lucas dos Reis. Socioterritorialidade: a inter-relação cultura – território – educação do campo. In: **XX Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Francisco Beltrão, 2010.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O Novo Rural Brasileiro**. 2ª edição. Campinas: UNICAMP/IE. 1999.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÉFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991. [1968].

LÉFÈBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEI Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 de março de 2011.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Marta Inês Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. In: **Terra Livre**, São Paulo, nº 19, p. 95-112, ano 18, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDRAS, Henri. A Cidade e o Campo. In: QUEIROZ, Maria Izaura.P(org.) **Sociologia Rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. 2ª edição. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Dialética do rural e do urbano: exemplos brasileiros. In: _____. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. São Paulo: EDUSP, p. 263-311, 1975.

RONSONI, Veneza V. Mayora. **Sobre os jovens e a mídia**. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/midiaerecepcao/textos/veneza_ronsini.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2011.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. In: **Revista da ANPEGE** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia), Fortaleza, n. 2, p. 45-66, 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**, Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SINGER, Paul. Campo e cidade no contexto histórico latino-americano. In: _____. **Economia política da urbanização**. 14 ed. São Paulo: Contexto, p. 95-117, 1998.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, M.E.B. e WHITACKER, A. M. (orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, p.53 – 64. 2006.

SOLARI, Aldo B. O objeto da sociologia rural. In: SZMRECSÁNYI, T. e QUEDA, O. (org.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Nacional, 1972.

SOROKIN, Pitirin A., ZIMMERMAN, Carlo, GALPIN, Charles. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, p. 198-224. 1981.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. In: **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas-MS**. V 2 – n.º 2 – ano 2, 2005.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais: Mapa de Estudos Recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A - Muro da entrada da Escola Municipal Agrícola "Engº. Rubens Foot Guimarães". Rio Claro, SP.



Fonte: Silas Nogueira de Melo, 2011.

Apêndice B - Questionário aplicado aos professores da escola agrícola.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES
Emaef "Engº. Rubens Foot Guimarães"

Nome do Professor(a):

Idade:

Formação:

1) O Professor é responsável por disciplinas em que nível de ensino

Ensino fundamental 1 – Série: _____

Ensino fundamental 2 – Disciplina: _____

2) Número de aulas semanais na Escola Agrícola:

3) Há quanto tempo leciona na Escola Agrícola?

4) O (A) Senhor(a) leciona em outras escolas?

sim

não

Se sim, quais as diferenças fundamentais em relação à escola, aos alunos e ao currículo?

5) Por que trabalhar na Escola agrícola?

6) O (A) senhor (a) é concursado(a) na Escola Agrícola?

7) O (A) Senhor(a) tem a informação sobre a procedência de seus alunos? São da zona rural?

8) O (A) Senhor(a) acredita que a Escola Agrícola integra o conteúdo do currículo com a vivência no campo?

9) O (A) Senhor(a), como professor(a), busca esta integração?

10) O que o (a) Senhor(a) entende por ensino para o campo ou para o rural?

11) O (A) Senhor(a) acredita em um ensino para o campo?

12) Os alunos estão interessados no ensino e vivências do campo?

13) Em sua opinião, porque os alunos estão na Escola Agrícola?

14) Por que há uma grande procura pela escola?

15) Como os pais dos alunos vêm a Escola Agrícola?

ANEXO

Anexo A - Imagem-símbolo da Escola Municipal Agrícola "Engenheiro Rubens Foot Guimarães". Rio Claro, SP.



Fonte: EMAEF. 2010

Silas Nogueira de Melo
(Orientando)

Profa. Dra. Darlene Ap. de Oliveira Ferreira
(Orientadora)