

# TRABALHO-EDUCAÇÃO: EXTENSÃO RURAL, MODOS DE VIDA E A ESCOLA<sup>1 2</sup>

Ana Elizabeth Santos Alves<sup>3</sup>

José Carlos do Amaral Junior<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas relações entre o trabalho, a educação e a natureza, os seres humanos produzem a sua existência ao responderem às necessidades materiais de sobrevivência relacionadas aos ciclos de vida familiar e à construção de expressões culturais e religiosas. As diversas formas de sociabilidade humana asseguram as condições gerais das atividades produtiva e reprodutiva, estabelecendo “relacionamentos estruturais fundamentais pelos quais as funções vitais da mediação primária sejam exercidas enquanto a humanidade sobreviver” (MÉSZAROS, 2002, p. 212-213). De forma coexistente, essas relações se formam em dadas condições sociais, sofrendo interferência do sistema instituído pelo modo de produção capitalista na reprodução da vida humana, produzindo a desumanização no trabalho e a alienação (MÉSZAROS, 2002).

No centro dessas contradições, situam-se os povos de comunidades rurais<sup>5</sup> com seus modos de vida construídos por relações que se reproduzem no campo em unidades familiares, no estabelecimento de uma vida social e econômica organizada em torno do grupo doméstico e vinculada à natureza e às relações específicas com a terra. Pode-se caracterizá-los por uma diversidade de formações patrimoniais e de estratégias de reprodução social com a finalidade de preservar o lugar onde vivem,

<sup>1</sup>DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.111-128

<sup>2</sup>Financiamento CNPq.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do PPGMLS/UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB. Agência Financiadora: CNPq. Email: ana\_alves183@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade. Profissional de extensão rural no Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná (IDR-Paraná). Email: jcamaral1987@gmail.com

<sup>5</sup> Povos associados à agricultura (CRUZ, 2012).

mediado pelas relações capitalistas de produção (WANDERLEY, 2009).

No município de Planalto, BA, em 2012 e 2013, investigamos as condições de trabalho e as possibilidades educacionais de mulheres e homens de 23 grupos familiares<sup>6</sup>, de quatro comunidades rurais do núcleo de produção familiar em área da região de caatinga. No município de Belo Campo, BA, Marisa Oliveira Santos (2020) desenvolveu, no período 2018-2019, pesquisa acerca do trabalho familiar na comunidade do Periperi, cujos moradores vivem da posse de pequenos roçados de mandioca, responsáveis por abastecer treze casas de farinha.

Os relatos das entrevistas<sup>7</sup> acerca do nível de escolarização dos indivíduos participantes das pesquisas comprovam que os trabalhadores não frequentaram a escola, ou frequentaram até “a cartilha”<sup>8</sup> ou as primeiras séries. Entre os motivos para a ausência ou a baixa frequência estão a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, ou a falta de escolas no lugar onde viviam – quando não uma combinação precária entre as exigências de um regime de trabalho intensivo e a ausência de escolas locais.

A realidade educacional brasileira é comprovada pelos dados estimados da PNAD (contínua 2012-2019), os quais revelam haver, no país, 11 milhões de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde, no período, a uma taxa de 6,6% da população. Os analfabetos se concentram nas faixas etárias mais altas. A maior incidência está na região Nordeste (13,9%), seguida pela região Norte (7,6%), pela Centro-Oeste (4,9%) e pelas regiões Sul e Sudeste (ambas com 3,3%) (IBGE,

---

<sup>6</sup> Alves, Silveira e Bertoni (2020) apresentam mais detalhes sobre a pesquisa.

<sup>7</sup> [...] eu já fui [à escola], já tem muitos anos [...] só que eu só aprendi mesmo fazer minha assinatura. [...] Ler mesmo, não aprendi [...]. (Mulher, 29 anos, Comunidade de Boa Vista, município de Planalto – BA; entrevista realizada em 16/07/2012). Eu frequentei, mas não entrou na ideia, não [...] agora depois de adulto, uns três anos, na comunidade. Quando fui criança, meus pais não teve o poder de pôr na escola não, a escola nossa era a roça direto. (Homem, 69 anos, Comunidade de Poço Dantas, município de Planalto – BA; entrevista realizada em 02/07/2012). Fui [à escola]. [...] estudei até a quarta série. Naquele tempo, os pais [...], não deixavam continuar [...]. Eu terminei, tinha que ir para Belo Campo, mas, como era difícil, não tinha condução [...], os pais não deixavam [...] não deixavam só as mulheres. Quando chegou o tempo dos meninos, eles foram [...]. (Mulher, 59 anos, comunidade de Periperi, município de Belo Campo, BA, entrevista realizada em 2020).

<sup>8</sup> Cartilha de alfabetização. Para a entrevistada significa que a pessoa completou uma etapa do processo de alfabetização.

2019; 2020). No que diz respeito à idade, dados de 2008 demonstram que, do total de analfabetos no país, 40,1% eram pessoas acima de 60 anos, sendo ainda significativa a taxa de analfabetos entre 40 e 59 anos, perfazendo um total de 36,5%. Quando os dados são separados por área, a taxa de analfabetismo rural (23,3%) é bem superior à urbana (7,6%) (IBGE, 2008).

No que se refere às populações rurais em especial, estudos comprovam (ALMEIDA, 2011; RIBEIRO, 2014) que elas permanecem desassistidas da educação escolar e de políticas educacionais voltadas para atender seus interesses. Os investimentos públicos sempre estiveram direcionados para disseminar o modelo de educação urbana e valorizar as escolas das sedes dos municípios.

Pesquisas desenvolvidas por Marlene Ribeiro (2014, p. 325-326) demonstram que “a relação entre o trabalho agrícola e a educação escolar” não é um tema analisado em profundidade, por isso a educação rural é “invisibilizada”. Na história da educação rural, a autora menciona dois movimentos concatenados, que direcionavam as políticas educacionais para aqueles que moravam e trabalhavam no campo entre os anos 50 e 80 do século XX. No primeiro movimento, o projeto pedagógico da escola era orientado pela educação urbana. O segundo seguia interpretações sobre a necessidade de modernização do campo, onde persistia o atraso e, para reverter esse quadro, deveria ser implantado um modelo educacional “ancorado em técnicas, instrumentos e produtos importados dos Estados Unidos da América, capazes, também, de gerar uma linguagem e uma cultura adequadas à subordinação e dependência daquele modelo” (RIBEIRO, 2014, p. 328).

É em torno dessa última problemática citada pela autora que situamos a extensão rural – uma política pública educacional imbuída de um discurso que reforça a construção negativa dos modos de vida das populações do campo e ressalta a superioridade das formas de produzir consideradas “modernas” e dos modos de vida urbana.

O objetivo deste texto é, portanto, analisar as influências das políticas públicas de extensão rural nos modos de vida dos povos de agricultura camponesa em comunidades, com a produção de saberes técnicos em relação ao trabalho, à educação e à modernização do campo segundo condições favoráveis à ampliação das ações do capital. Objetiva-se ainda

analisar como essas políticas se constituíam em um sistema paralelo de educação, contribuindo tanto para a precária difusão das escolas no meio rural, quanto para a implantação de projetos escolares desconectados com o modo de vida camponês.

Na primeira parte do texto, discutiremos historicamente a emergência da questão agrária no debate nacional e a construção de uma via educacional de negação da escola, em favor de uma perspectiva tecnicista e produtivista de educação dos sujeitos do campo, que, contraditoriamente, têm o desafio de lutar diariamente pelo direito à escola. Na segunda parte, demonstraremos, por consequência, que a extensão rural foi construída como proposta de política pública que, ao mesmo tempo, apresentava-se como solução para o “problema do campo brasileiro”, na medida em que também negava a construção de uma escola que possibilitasse o domínio do saber científico e a afirmação aos modos de vida do campo. Por último, apresentaremos as considerações finais com vistas a ressaltar a contínua luta dessa gente em preservar seus modos de vida.

## **A QUESTÃO AGRÁRIA E A SUA RELAÇÃO COM A NEGAÇÃO DO DIREITO À ESCOLA**

A marca histórica da desigualdade de acesso à escola de indivíduos do campo é compreendida pela questão agrária que é, desde sua raiz, marcada por extrema concentração e por um desenvolvimento capitalista que desenraíza (MARTINS, 2012).

No Brasil, país de tradição escravocrata, a passagem para uma economia capitalista ocorreu com a emancipação dos escravizados e a sua transformação em homem livre, trabalhador expropriado dos meios de produção, que deveria submeter-se ao assalariamento (CHALOUB, 2001). O desenho desse projeto se estabeleceu a partir dos anos 1850 com a abolição do tráfico de escravos e a regulamentação de leis criadas por uma elite escravista, que impedia o acesso à propriedade da terra ao homem livre e pobre e o impedia de se tornar pequeno proprietário. A apropriação privada da terra nasceu com a Lei das Terras de 1850. Tal lei extinguiu o regime de posse livre da terra, em que pese à existência anterior de um domínio senhorial sobre as terras pelo regime das sesmarias,

marcado pela grande propriedade e que impedia a ascensão do lavrador não proprietário. A diferença do novo regime é que a terra passou a ser “equivalente de mercadoria, definida por um preço, objeto de compra e venda” (MARTINS, 1998, p. 666). A lei unificou o domínio e a posse da terra, que só poderia ser apropriada por intermédio da comercialização, inclusive das terras públicas, instituindo uma base fundamental para a expansão econômica, especialmente, da produção cafeeira no Sudeste.

A sociedade brasileira, que se constituiu pós-abolição no século XX, coexistiu com dois problemas herdados do século anterior, segundo Delgado (2016, p. 236): “as relações agrárias arbitradas pelo patriarcado rural, mediante Lei de Terras (1850), profundamente restritiva ao desenvolvimento da chamada ‘agricultura familiar’; e uma lei de libertação” dos escravizados sem nenhuma consideração sobre como inseri-los no mercado de trabalho.

A histórica desigualdade é medida pelas contradições entre campo-cidade e sul-norte do país, pela concentração fundiária e de renda. Essa realidade consolidou uma estrutura agrária na sociedade brasileira formada, de um lado, por grandes proprietários de terra, empresários capitalistas e, de outro lado, por camponeses, lavradores, pequenos agricultores, trabalhadores assalariados, não proprietários.

A expansão das relações capitalistas acirrou as desigualdades centradas na propriedade privada, que hierarquiza e segrega as possibilidades de apropriação dos espaços na cidade e no campo (CARLOS, 2004). Os povos da agricultura camponesa vivem um processo incessante de afirmação dos seus modos de vida e de resistência a fim de manter a família e a terra. Depoimentos colhidos nas entrevistas revelam a luta cotidiana desses sujeitos, que migram para preservar o lugar onde vivem como ilustra uma das narrativas: “A gente nasceu e criou aqui, a gente gosta daqui, do lugar que a gente nasceu. Eu saí fora muitos anos pra cuidar dos filhos, pra trazer sempre as coisas pra casa, mas o lugar que a gente nasceu é muito bom pra gente morar” (Mulher, Comunidade de Jacó, município de Planalto – BA; entrevista realizada em 05/10/2013<sup>9</sup>).

A histórica desigualdade educacional dos povos do campo tem como principal problema estrutural o latifúndio e as consequências sociais relacionadas à precariedade das condições de vida, de saúde, de edu-

---

<sup>9</sup>Depoimento presente em vídeo documentário (ALVES et al., 2014).

cação e de trabalho, provenientes da concentração da propriedade da terra (MARTINS, 2012; FERRARO, 2012).

Ao lado dos problemas estruturais, que constituem “a questão agrária” no Brasil (MARTINS, 1997, p. 74), está a negação do direito das populações rurais de frequentar a escola. Os trabalhadores rurais e suas famílias precisam, desde muito jovens, assumir formas de trabalho assalariado, temporário e que, muitas vezes, exigem a participação de toda a família para atender às necessidades de subsistência.

Soma-se a isso o valor social que a sociedade brasileira atribui à educação escolar: sempre baixo (FERNANDES, 1966). Historicamente, desde o passado colonial até o fim da primeira república, era reduzido o número de escolas. A socialização dos trabalhadores “se fazia, de modo quase exclusivo ou preponderante independentemente e acima das instituições escolares” (FERNANDES, 1966, p. 72). Somente as classes dominantes tinham acesso à escola, que oferecia uma educação deslocada da vida concreta no domínio da cultura geral, sem nenhuma relação com o trabalho. “A grande massa, a ‘plebe’, essa não carecia de nenhuma espécie de educação escolarizada, para ajustar-se às condições de vida imperantes” (FERNANDES, 1966, p. 72), uma vez que se educavam na vida prática. Vale ressaltar que, para os sujeitos terem condições de frequentar uma escola regularmente e permanecerem nela, era preciso ter garantidas as condições materiais mínimas de sobrevivência.

O relatório elaborado pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR) (2008), BA, sobre a vida escolar dos moradores das comunidades rurais de Planalto, BA, apresenta um número considerável de pessoas sem escolaridade, constatado pela ausência de assinatura na lista de presença nas reuniões realizadas nas comunidades. Segundo os técnicos, os moradores narravam as dificuldades encontradas para estudar quando jovens: ou os pais não tinham condições de matriculá-los na escola, ou até inexistiam escolas públicas na região. A luta diária dos moradores é possibilitar o acesso dos filhos à escola e o alcance desse objetivo é motivo de muito orgulho. Nas visitas às casas das famílias, o destaque eram os retratos de formatura dos filhos na sala.

A política educacional efetivada ao longo da história do Brasil não tinha preocupação com a população rural, achava que os sujeitos do campo não necessitavam de uma educação qualificada como as populações

urbanas. A justificativa era que as áreas rurais, embora majoritárias, eram avessas à educação escolar. As escolas rurais funcionavam com classes multisseriadas, os professores eram improvisados (DEMARTINI, 1989) e os assuntos estudados não atendiam às necessidades e às expectativas daqueles que viviam no campo e trabalhavam com a agricultura. O modelo de educação oferecido guiava-se pelas vivências do mundo urbano. Os objetivos básicos dessa escola eram propiciar minimamente, aos alunos, conhecimentos básicos de português e matemática, objetivos nunca cumpridos, mesmo na atualidade, o que também ajuda a explicar “as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais” (RIBEIRO, 2012).

Sem negar a importância das experiências educativas vivenciadas pelos trabalhadores nos espaços de vida e de trabalho, consideramos indispensável a mediação dessas experiências com a escola. Dermeval Saviani (2003, p. 15) lembra que a “escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nesse sentido, negar o saber escolar a essa população é também negar-lhe as possibilidades de transformação da realidade, que decorre da apropriação do saber, social e historicamente sistematizado. Os movimentos sociais em defesa das populações rurais lutam para garantir o direito de acesso dos(as) filhos(as) dos trabalhadores à escola e sua permanência (BEZERRA NETO; SANTOS; BEZERRA, 2016).

A educação da população rural passou a ser uma preocupação do Estado a partir do momento em que os trabalhadores foram expulsos do campo e começaram a migrar para as cidades. O desenvolvimento industrial, a expansão do comércio e a urbanização da sociedade que emergiu a partir dos anos 1930 demandavam mão de obra qualificada e esse não era o perfil dessas populações excedentes (MARTINS, 1997; FERRARO, 2012). Entretanto, havia necessidade de manutenção das populações rurais no campo para atender às demandas por mão de obra das empresas agropecuárias e para consumir o que fosse produzido por elas. A política educacional “contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Nesse contexto, fomentou-se a criação de um sistema paralelo de educação no meio rural, com o objetivo de atender aos propósitos da mo-

dernização da agricultura: a extensão rural (SPEYER, 1983). Tal sistema implementou uma política educacional de integração das populações que viviam e trabalhavam no campo atrelada à formação de trabalhadores disciplinados para atender às necessidades do assalariamento rural e à formação de consumidores dos produtos industrializados e agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado.

## **EXTENSÃO RURAL, MODOS DE VIDA DOS CAMPONESES E A NEGAÇÃO DO SABER ESCOLAR**

O desenvolvimento do processo de industrialização do país teve impulso após as transformações sucedidas nos anos 1930: implantação dos primeiros alicerces para a construção das indústrias de base, delineamento de um novo papel do Estado, “voltado para a afirmação do polo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia” (MENDONÇA, 1990, p. 327). Nesse contexto, figurou, no centro do debate nacional, o “problema do campo”, denominação para “atraso” nas condições de vida e produção da população rural do país. Não por acaso o debate político centrou-se nas possibilidades de alteração dessa realidade, sob a perspectiva de que o desenvolvimento nacional encontraria entraves na realidade de um campo social, cultural e economicamente atrasado.

O crescente cenário de migração das populações rurais e de urbanização da sociedade brasileira evidenciou a diversidade de formação dos sujeitos do campo brasileiro e, conseqüentemente, a complexidade de seus modos de vida. Para Gorender (2013), há pelo menos cinco grandes linhas de formação do sujeito do campo brasileiro: indígena, quilombola, escravista, cabocla e colona. Essas cinco linhas ajudam a explicar a diversidade de relações terra-trabalho encontradas pelo país, as diferenças regionais, a multiplicidade dos movimentos sociais e das formas de resistência política que emergiram historicamente e a heterogeneidade do campesinato.

Em primeiro lugar, considerando-se a forma de ocupação e exploração do solo das populações indígenas do território brasileiro, uma parte considerável da população do campo se estruturou a partir da exploração extrativista, com hábitos da pequena hortícola doméstica (GORENDER,



2013). Por outro lado, as populações, cuja origem remonta aos quilombos ou aos negros escravizados que se tornaram libertos, encontraram instabilidades de diversas ordens que impactaram desde a construção de laços mais duradouros com a terra, até a impossibilidade de terem acesso a recursos para produção (GORENDER, 2013). A população cabocla ou nativa, por sua vez, embora tenha encontrado melhores condições para uso e exploração da terra, constituiu-se historicamente diversa e com hábitos de migração intensos (GORENDER, 2013). Por último, ainda segundo o autor, o colono de origem europeia, embora em condições relativamente mais favoráveis que os demais grupos e possuidor de um histórico prévio com a agricultura intensiva, rapidamente foi exposto, pela dinâmica de uma relação histórica de formação do campo, a formas igualmente intensas de servidão e dependência.

Essa diversidade de formação do sujeito do campo brasileiro ajuda a compreender que os modos de vida que remetem ao campesinato podem variar consideravelmente, apresentando formações regionais e locais importantes. Auxilia também a compreender melhor o surgimento de certos movimentos focalizados na história da luta do campo – como as Vias Campesinas, no Nordeste e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no Sul. Por isso mesmo, embora o debate emergente na década de 1930 tenha sido erigido a partir de uma “leitura comum” do atraso do campo brasileiro, ele rapidamente encontrou entraves de toda ordem na complexidade objetiva de existência dos sujeitos do campo.

As primeiras contradições que desse movimento emergiram podem ser datadas das décadas de 1930-1940, quando surgiram as experiências das “missões rurais”, clara tentativa de origem diversa para superar o cenário de atraso do campo (CALLOU, 2006). Essas missões envolviam distintos atores, como a Igreja Católica, governos estrangeiros (principalmente dos EUA), empresários locais e internacionais, engrossando o coro em torno da necessidade urgente de intervenção segundo a lógica do desenvolvimentismo. Embora essas experiências tivessem caráter pouco uniforme, ora puramente diagnósticas, ora produtivistas e de processos educativos triviais para o cotidiano, lograram pouco êxito em se firmarem como método difundido de intervenção no campo (CALLOU, 2006).

Talvez a maior herança de tais missões e experiências análogas tenha sido mesmo o endosso fornecido ao debate público do campo como lugar de atraso, popularizando diagnósticos que confirmavam caracte-

rísticas reais do campo brasileiro – como o alto índice de analfabetismo –, mas numa perspectiva linear de desenvolvimento, que tinha na sociedade estadunidense seu exemplo de sucesso. Assim, esses diagnósticos funcionaram lentamente como instrumentos de pressão sobre as figuras públicas, exigindo delas um posicionamento para que fosse modificada a realidade agrária do Brasil. Pedro Cassiano F. de Oliveira (2013) demonstra, por exemplo, como a Missão Rockefeller se desdobrou em torno dos interesses patronais como elemento de argumentação para exigir, do Estado, ações capazes de conter o êxodo rural, manter a reprodução da força de trabalho rural a baixos custos e canalizar políticas públicas para os interesses do agronegócio, herdeiro de uma elite nacional latifundiária conservadora.

Foi nesse contexto sociopolítico específico que se gestou uma intervenção mais específica do Estado em torno do “problema agrário brasileiro”, que lentamente se afastou das missões rurais e se aproximou de um modelo já existente. Foi na extensão rural dos Estados Unidos que o Estado brasileiro buscou inspiração, notadamente influenciado pelos acordos de cooperação e pela visão amplamente difundida de que aquele país era o modelo a ser seguido (PEIXOTO, 2008).

O modelo de extensão rural importado pelos países periféricos, no entanto, foi substancialmente diferente. Em primeiro lugar, porque a visão linear de desenvolvimento apresentava como adequado um modelo aplicado nos EUA na virada para o século XX, mesmo que, nesse país, vários de seus elementos já estivessem em desuso, como era o caso da Economia Doméstica, que, no Brasil, tornou-se componente forte da premissa extensionista especificamente destinado a educar as mulheres do campo (AMARAL JUNIOR, 2020). Em segundo lugar, porque, diante de um sistema bancário mais precário, a extensão rural precisou também se estabelecer como uma espécie de agência de crédito nos países periféricos (OLIVEIRA, 2013). Em terceiro lugar, porque a implementação da extensão rural, longe de estruturas análogas às dos EUA, com os *Land-Grant Colleges*, afastou sobremaneira o projeto extensionista de pesquisa e de ensino mais robusto – incluindo o escolar.

Longe da pesquisa e do ensino formal e mais próximo da difusão do crédito e da técnica, o projeto extensionista implementado no Brasil foi, portanto, diverso. Se, no formato estadunidense, a premissa já estava mais voltada para instruir do que para educar os sujeitos do campo, no

modelo importado pelos países periféricos fica nítida a face imediatista de uma pretensa educação via extensão rural. Maria Teresa Fonseca (1985) analisa como a extensão rural rapidamente se converteu, no Brasil, em um “projeto educativo para o capital”, nivelando todos os sujeitos do campo como “atrasados e analfabetos” e oferecendo-lhes uma via de superação dessa pretensa condição apenas pela face da tecnificação e do consumo.

Produto de seu tempo, importante ressaltar, a extensão rural supria, principalmente em seu modelo de importação, a ausência quase completa de políticas públicas de toda ordem no campo. Diversos autores<sup>10</sup> comentam como essa foi, para muitos sujeitos, a primeira interface direta com algum tipo de intervenção do Estado em um mundo rural desassistido de políticas públicas, incluindo as ações educativas. As ações das economistas domésticas, por exemplo, foram as primeiras de cunho educativo que grande parte da população brasileira recebeu, com orientação sobre temas como alimentação, saúde, consumo e finanças (LOPES, 1995).

Esses elementos tornaram a extensão rural um projeto de educação para o campo genérico, afastado de qualquer possibilidade de formação política, amplamente baseado na lógica de reprodução das sociabilidades segundo um modelo ideal de sociedade capitalista (FONSECA, 1985). Importante ressaltar que sua emergência como um projeto do Estado vai ao encontro dos interesses do patronato brasileiro que, fortalecendo-se desde a década de 1940, conseguiu absorver a força política a seu favor, suprimindo diversas pautas dos movimentos sociais e transformando todo o potencial da política agrária emergente em política agrícola, centrada na transferência de recursos e tecnologias (MENDONÇA, 2010). Não por acaso, o sinônimo da educação preconizada pela política de extensão rural era tecnologia, com forte apelo do Estado como subsidiário do agronegócio.

A extensão rural parece ter contribuído para difundir uma leitura do sujeito do campo brasileiro como homogêneo, abordando as dinâmicas do rural puramente pela óptica econômico-produtiva e combinada com um modelo de educação rural plasmado pelos interesses da elite. Por isso mesmo, parece ter sido tão pouco relevante na mudança de há-

---

<sup>10</sup> Fonseca (1985); Peixoto (2008); Pinheiro (2016); Lopes (1995); Callou (2006); Amaral Junior (2020).

bitos e costumes mais brandos, ao passo que se fez importante para a difusão de tecnologias e cultivos, como a soja, por exemplo (AMARAL JUNIOR, 2020). Afastada de um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento total do ser humano, a extensão rural se apresentou como a negação de um saber escolar aos camponeses, reduzindo as possibilidades de educação à apropriação técnica. Mas, não se pode subtrair a potencialidade de apropriação, pelos sujeitos do campo, das tecnologias e dos conhecimentos disponibilizados, considerando ainda a sua latente transformação em elementos de resistência e atuação política.

Recentemente os povos e as comunidades tradicionais, que existem e resistem para além da lógica do paradigma do capitalismo agrário, têm aparecido cada vez mais como público-alvo das ações da política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), embora ainda de forma focalizada. A ATER agrupou diversas pautas e demandas sociais desses povos e dessas comunidades, sinalizando que há uma demanda para além do difusionismo produtivista, preconizado historicamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho constitui a matriz formadora dos trabalhadores das comunidades rurais que participaram da nossa pesquisa. Esses sujeitos se reproduzem por meio da mão de obra familiar no trabalho na roça e fora da roça. Os modos de vida integram os costumes nas relações de troca com os vizinhos, no sentimento de pertencimento ao lugar onde moram, nas tradições religiosas, na produção e reprodução de saberes adquiridos pela experiência.

A negação do direito de frequentar ou de permanecer em uma escola está presente nos depoimentos. Os dados mostram qual o lugar da escola no processo de produção da vida social: há os não escolarizados e aqueles que frequentaram uma escola durante um tempo, como uma alternativa provisória. A quem interessa a secundarização da escola?

Ao longo do texto, buscamos analisar brevemente os fundamentos históricos que reproduziram as desigualdades sociais e econômicas desses povos e em que medida esse processo interferiu na negação dos direitos ao saber escolar. O principal elemento fundante é a concentra-

ção fundiária e de renda, estrutura profundamente injusta marcada pela exploração do trabalho e expropriação da terra, que expulsa os trabalhadores do campo. Ligada a essas questões estruturais, a socialização da escola, contraditoriamente, passa pelos interesses da classe dominante em repartir o conhecimento científico, que é apropriado privadamente. A escola a que os trabalhadores têm acesso (quando o têm) propicia uma instrução mínima e funciona em condições precárias. Nas comunidades rurais de Planalto, BA, “os(as) moradores(as) alegaram que as escolas não funcionam direito, estão precisando de reformas, de materiais e uma delas ainda não tem energia elétrica” (CAR, 2008, p. 31). Eles reconhecem a importância da escola e lutam para que os seus filhos tenham acesso à educação escolar.<sup>11</sup>

Saviani (2013) explica que o saber escolar pode ser apropriado pela classe trabalhadora como elemento de formação crítica e política, convertendo-se em instrumento de transformação da realidade. Para o autor, deve ser disponibilizado para a classe trabalhadora um conhecimento científico organizado e sistematizado com potencial efetivo de mudança e tomada de consciência, em vez de um ensino, cuja organização está baseada no cotidiano genérico e romantizado.

Ademais, vale ressaltar a construção negativa dos modos de vida desses sujeitos, considerados pessoas rudes e atrasadas, para os quais o suposto caminho de superação do mundo rural tradicional seria a técnica e o consumo. Os modos de vida do mundo urbano servem como horizonte e a escola rural acompanha essa referência, descolada dos anseios das comunidades camponesas.

Segundo os autores pesquisados, o Estado implementou um sistema paralelo à educação escolar, a extensão rural, para viabilizar o diálogo com as populações que viviam e trabalhavam no campo e modernizar a agricultura.

Curiosamente, desde seu surgimento, a extensão rural, apesar de identificar-se como uma instituição educativa, sempre esteve atrelada às pastas de agricultura dentro do aparato estatal. Alheia historicamente

---

<sup>11</sup> Os moradores não questionaram o processo de fechamento de escolas do campo da região. O município oferece o transporte para as crianças irem estudar na cidade. Considera-se essa política pública um crime contra os trabalhadores, pois gera o desenraizamento e a desvalorização dos modos de vida (BEZERRA NETO; SANTOS; BEZERRA, 2016).

a toda e qualquer política de educação escolar, nunca se esforçou para se aproximar do contexto socioeducativo mais amplo, seja a educação básica, seja a educação de cunho mais específico, como os projetos de alfabetização de adultos, seja o ensino técnico-profissionalizante, salvo algumas poucas e fracas parcerias com universidades e colégios técnicos. O foco da política extensionista sempre foi ensinar o básico aos agricultores sobre técnicas de produção segundo a lógica capitalista. A sua política homogeneizante tentou, desde os primórdios, anular a existência de distintos modos de vida no campo, encontrando eco na categoria “agricultor familiar” para reproduzir as lógicas subjacentes das unidades familiares como pequenas empresas do grande capital.

As contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo são mediadas por tensões latentes entre os modos de vida dos povos que vivem e trabalham no campo, a existência de uma população que não se enquadra no genérico “agricultor familiar” e os serviços de extensão rural, que são pensados em uma categoria que não comporta o real. Essas tensões demonstram que as populações camponesas resistiram a uma extensão rural que se fez projeto massificante e homogeneizador, tensionando essa relação ao limite de um remodelo possível a favor de seus interesses.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 278-295.

ALVES, Ana Elizabeth Santos *et al.* Documentário: Luta da vida da gente: História, Trabalho e Educação em comunidades rurais. 2014. Disponível em: [www2.uesb.br/museupedagogico/?page\\_id=93](http://www2.uesb.br/museupedagogico/?page_id=93). Acesso em: 07 jul. 2021.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVEIRA, Ivana Teixeira; BERTONI, Luci Mara. Trabalho e Sociabilidade em Comunidades Rurais: permanências e rupturas. In: CASIMIRO, Ana Palmira B. Santos; MENDES, Luciana C.; MEDEIROS, Ruy H. Araújo (orgs.). **História Local:**

**educação na determinação da cultura da sociedade.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 2, p. 133-143.

AMARAL JUNIOR, José. Carlos. **A Pedagogia do Doméstico:** uma memória apreendida da síntese dialética entre Economia Doméstica e Extensão Rural. 2020. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação como Direito Universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v8i2.18245>. Acesso em: 05 maio 2021.

CALLOU, Ângelo Brás F. Extensão rural: polissemia e resistência. In: **IV Congresso da SOBER - “Questões Agrárias, educação no campo e desenvolvimento”**. Fortaleza: [s.n.], 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A questão da cidade e do campo: teorias e política. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 05, p. 7-13, 2004. Disponível em: 984-2201. <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/132>. Acesso em: 10 maio 2021.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim:** o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2001.

CAR. COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL. **Plano de Desenvolvimento do Subterritório Povo Unido.** Bahia: Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional – SEDIR, 2008.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DELGADO, Guilherme Costa. O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea. In: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil**, São Paulo: Outras expressões, 2016. v. 9.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Cidadãos Analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª república. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 5-19, nov. 1989.

FERNANDES, Florestan. O Problema do Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, USP, 1966. p.73-79.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: [www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 20 jan. 2017.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil - O debate na década de 1990**. São João Del-Rei: Expressão Popular, 2013. v. 6, p. 19–54.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos & Pesquisas – informação demográfica e socioeconômica (n.23), 2008. Disponível em: [biblioteca.ibge.gov.br](http://biblioteca.ibge.gov.br). Acesso em: 12 maio 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educa Jovens**. Conheça o Brasil – população educação, 2019. Disponível em: [educa.ibge.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html](http://educa.ibge.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html). Acesso em: 12 maio 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas** – informação demográfica e socioeconômica (n.43), 2020. Disponível em: [liv101760.pdf](http://liv101760.pdf) (ibge.gov.br). Acesso em: 12 maio 2001.

LOPES, Maria de Fátima. **O Sorriso da Paineira**: construção de gênero em uma Universidade Rural. 1995. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: NOVAIS, F. A.; SCHWATCZ, L. M. (orgs.).



- História da vida privada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 659-726.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 2012.
- MENDONÇA, Sonia. Regina de. **A Questão Agrária no Brasil - A classe dominante agrária: natureza e comportamento.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MENDONÇA, Sonia. Regina de. Estado e Sociedade: A consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 327-350.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Unicamp; Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, Pedro Cassiano F. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR (1948-1974).** 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- PEIXOTO, Marcus. Extensão rural no Brasil - uma abordagem histórica da legislação. **Textos para Discussão.** Brasília: Senado Federal, 2008.
- PINHEIRO, Camila Fernandes. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974).** 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.293-298.
- RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. Da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 323-346, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5253/3695>. Acesso em: 05 maio 2021.
- SANTOS, Marisa Oliveira. **Memórias do Trabalho Familiar em Casa de Farinha.** 2021. Tese (Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da

Conquista, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. [s.l.]: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.