

# EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA! UM OLHAR CONSTITUCIONAL SOBRE O DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO

*RURAL EDUCATION IS A RIGHT AND NOT AN ALM! A  
CONSTITUTIONAL LOOK ON THE FUNDAMENTAL RIGHT OF  
CHILDREN AND TEENAGERS TO RURAL EDUCATION*

Mariana Barbosa de Souza  
João Paulo Reis Costa  
Virgínia Elisabeta Etges

## Resumo

O presente artigo pretende analisar o Direito Fundamental à Educação, a partir de um viés da Educação do Campo, contextualizando a educação brasileira tanto historicamente, quanto politicamente. São apresentadas as origens da educação nos períodos colonial, imperial e republicano, este último com ênfase na Constituição Federal de 1988, com olhar especial para a Educação do Campo no Brasil contemporâneo. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica exploratório-explicativa, qualitativa, utilizando-se o método hipotético-dedutivo. Embora o direito à educação esteja previsto constitucionalmente, quando se relaciona com a Educação do Campo, o que se vê é um descaso do poder público para com os povos do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Povos do Campo. Educação.

## Abstract

This article aims to analyze the Fundamental Right to Education, from a bias of Rural Education, contextualizing the Brazilian education both historically and politically. The origins of education in the colonial period, imperial and Republican are presented, the latter with emphasis on the Constitution of 1988, with a special look at the rural education in contemporary Brazil. We conducted a exploratory explanatory literature, qualitative, using the hypothetical-deductive method. Although the right to education is provided for constitutionally when it relates to the education field, what you see is a disregard of the government for the peoples of the field.

**Keywords:** Rural Education. Peasants. Education.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o Direito Fundamental à Educação do Campo, a partir de um viés histórico e político. Mais que um direito humano, a educação é um direito fundamental, constituindo uma obrigação do Poder Público, partilhada com a família e a sociedade. A educação é um direito fundamental e conforme a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu art. 208, III relata: [...] “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Federal trata dos Direitos Fundamentais elencando o Direito à Educação como um destes, tendo ele fundamental importância, visto que garante a dignidade da pessoa humana, facilitando sua convivência e sobrevivência, mesmo sem ter a sua formação escolar concluída.

Assim, é obrigação do Estado observar condições dignas para seus cidadãos, fornecendo os serviços de educação, bem como todas as instruções e amparos necessários para o desenvolvimento integral, em especial, de crianças e adolescentes.

O artigo aborda os aspectos históricos da Educação no Brasil, apontando para a compreensão de que a história da educação brasileira é marcada por rupturas e pela dominação de uma classe que sempre teve livre acesso às letras. Assim, são apresentadas as origens da educação nos períodos colonial e imperial brasileiro, a educação brasileira no período republicano, com ênfase na Constituição Federal de 1988 com olhar especial para a educação do Campo no Brasil contemporâneo.

Esta investigação pretende demonstrar a importância da efetivação dos direitos humanos, principalmente o direito à educação como estratégia de inclusão e superação das desigualdades historicamente constituídas, obedecendo aos ditames constitucionais proporcionando a justiça e a solidariedade. Neste caso, com relação a Educação do Campo no Brasil. Temos, também, a partir da realização de uma pesquisa exploratório-explicativa, que tem como “pano de fundo” o método hipotético-dedutivo, os seguintes objetivos específicos: contextualizar a educação brasileira tanto historicamente, quanto politicamente; apresentar as origens da

educação nos períodos colonial, imperial e republicano, este último com ênfase na Constituição Federal de 1988, com olhar especial para a educação do Campo no Brasil contemporâneo; e traçar um paralelo entre a o processo de Educação “civilizadora” do Campo à Educação do Campo. A hipótese apresentada nesse texto é de que a perspectiva de Educação do Campo, que reconhece os saberes e a importância dos sujeitos desse Campo da Agricultura Familiar brasileira, vem sendo construída nas últimas décadas para combater o processo de exclusão, aos quais esses sujeitos passaram historicamente.

Ademais, o artigo está dividido, além desta introdução, em seções que tratam os temas relativos à contextualização histórica da Educação do Campo, apontando a relação dialética que a atravessa e dando destaque para a Pedagogia da Alternância, reafirmando que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto” (FREIRE, 1978, p. 10).

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Preambularmente, cumpre sinalar que a educação brasileira não difere da forma em que o Brasil vai ser constituído e construído, portanto tem também a marca de um processo histórico de exclusão, porquanto sempre foi direcionada para as elites. Poucas pessoas tinham acesso à educação. Atualmente, objetiva-se que toda a população brasileira tenha acesso à educação, entretanto a educação que é oferecida, além de não chegar a todos/as, em muitas vezes não dialoga com a realidade dos/as educandos/as. O processo histórico mostra que: “A História da Educação Brasileira não é uma História difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas” (BELLO, 2001). Justamente pelo fato de ter sido historicamente um ponto de diferenciação social, ou seja, dos que tinham e dos que não tinham acesso à educação.

## AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO NOS PERÍODOS COLONIAL E IMPERIAL BRASILEIRO

Nesses primeiros séculos do Brasil, a vida “oficial” acontece basicamente nos latifúndios, permeados pelas relações senhoriais. A noção de direito coletivo, cidadania ou qualquer situação dessa ordem, era uma discussão inócua, que dirá a compreensão moderna de acesso a direitos básicos, entre eles a educação, direito universal como já discutiam os Iluministas no século XVIII, não tinha espaço nas discussões e decisões políticas no Brasil, capitaneada basicamente por senhores do latifúndio, que compunham as oligarquias agrárias, a não ser que beneficiasse quem detinha o poder econômico desse período.

Imaginemos então a situação da educação para a população do campo compreendida apenas como simples mão-de-obra barata do latifúndio brasileiro, pois “nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica (...) O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava. Tinha a capela onde eram rezadas as missas. Tinha escola de primeiras letras, onde o padre-mestre desasnava os meninos” (HOLLANDA, 1995, p. 80).

A educação desse grupo abastado estava sob responsabilidade basicamente da igreja católica, que garantia a reprodução da lógica casa grande – senzala. Vejamos:

Os padres-mestres e os capelães de engenho, que, depois da saída dos jesuítas, tornaram-se os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros, tentaram reagir contra a onda absorvente da influência negra, subindo das senzalas às casas-grandes; e agindo mais poderosamente sobre a língua dos sinhô-moços e das sinhazinhas do que eles, padres-mestres, com todo o seu latim e com toda a sua gramática; com todo o prestígio das suas varas de marmelo e das suas palmatórias de sicupira. Frei Miguel do Sacramento Lopes Gama era um dos que se indignavam quando ouvia “meninas galantes” dizerem “manda”, “busca”, “come” “mi espere”, “ti faço”, “mi deixe”, “muler”, “coler”, “le pediu”, “cadê ele”, “vigie”, “espie”. E dissesse algum menino em sua presença um “pru mode” ou um “oxente”; veria o que era beliscão de frade zangado. Para frei Miguel - padre-mestre às direitas - era com os portugueses ilustres e polidos que devíamos aprender a falar, e não “com tia Rosa” nem “mãe Benta”, nem com nenhuma preta da cozinha ou da senzala. Meninos e moças deviam fechar os ouvidos aos

“oxentes” e aos “mi deixe” e aprender o português correto, do reino. Nada de expressões bundas, nem caçanjes (FREYRE, 2003, p. 432).

Os quase quatro séculos de escravidão negra no Brasil, fizeram com que a educação ficasse em segundo plano, completamente dissociada de qualquer alternativa de progressão social ou mesmo de qualquer tipo de emancipação dos sujeitos subalternos socialmente. Reduzia-se ao atendimento de uma pequena elite nos seminários destinados aos filhos das elites, conjugando os interesses entre igreja e aristocracia escravagista (ROCHA, 2006), quando não eram os filhos de abastados recorrentes ao estudo na Europa. Quanto às crianças, Góes e Florentino (2004, p. 180) dizem que:

Poucas crianças chegavam a ser adultos, sobretudo quando do incremento dos desembarques de africanos no porto carioca. Com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos.

A educação brasileira iniciou-se com a chegada dos jesuítas no século XVI com um modelo de educação elementar, enquanto que no México e no Peru eram fundadas, neste mesmo período, as primeiras universidades, logo, o que podemos perceber é a distância que há entre a educação brasileira e a educação dos demais países da América. No Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho como forma de educação. Perceberam que não seria possível converter os indígenas à fé católica sem que soubessem ler e escrever, pois

Primeiramente os jesuítas ocuparam-se dos índios, ensinando-os a ler, a escrever, a contar e a falar o vernáculo, de forma a torná-los mais compreensíveis aos portugueses. Nessa fase, o ensino ministrado era patrocinado pelos jesuítas, que contavam com recursos provenientes de parte dos dízimos atribuídos ao Rei em todo o Brasil (LIMA, 2003, p. 54).

A igreja foi determinante na trajetória da educação brasileira, até os idos de 1891, quando o Brasil alcançou a forma republicana de go-

verno, com Deodoro da Fonseca e os militares brasileiros influenciados diretamente pelas ideias positivistas de Auguste Comte. Na Constituição Republicana, no seu art. 72, foi previsto um dos direitos individuais, qual seja o da livre manifestação do pensamento, sem, contudo, dispor de nenhum artigo sobre a educação básica (MACHADO JÚNIOR, 2003, p. 60).

Após a chegada dos jesuítas foram fundadas escolas, sendo mantido o ensino humanista, restando sob a responsabilidade da igreja a educação, porém, não de forma popular. Outrossim, o governo sustentava apenas escolas militares, as quais ensinavam apenas o manejo de armas e construção de fortificações (LIMA, 2003, p. 54).

Ou como assinala Del Priore (2004, p. 100) onde diz que “cartilhas de alfabetização e ensino da religião eram utilizadas, tanto no aprendizado a domicílio, quanto naquele público, bem como as escolas da época deveriam ter crucifixos, diante dos quais, as crianças, ao entrarem, se persignavam e benziam-se.”

Da capital Salvador a obra jesuítica estendeu-se para o sul. Nesta época a educação brasileira já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes (grifo nosso). Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina, visada pelas classes de elite (BELLO, 2001).

Cabia aos professores deste período incentivar e controlar a confissão mensal de seus alunos, bem como a sua participação nas procissões do Santíssimo Sacramento, com cantos de ‘bendito e louvado’ (DEL PRIORE, 2004, p. 101).

Com a expansão colonial, os indígenas ficaram à mercê dos interesses portugueses: as cidades desejavam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos estavam interessados em usá-los como escravos.

Os jesuítas então pensaram em afastar os indígenas dos interesses dos colonizadores e criaram as reduções ou missões, no interior do território. Nestas Missões, os indígenas, além de passarem pelo processo de catequização, também eram orientados ao trabalho agrícola, que garantiam aos jesuítas uma de suas fontes de renda (BELLO, 1998). As Missões acabaram por transformar os indígenas nômades em sedentários, o que contribuiu decisivamente para facilitar a captura deles pelos colonos, que conseguiam, às vezes, capturar tribos inteiras nestas Missões (BELLO, 1998).

A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária. Basta observar que, enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima, a primeira instituição de ensino superior brasileira só surgiu na primeira metade do século XIX.

No período pombalino (1760-1808) com a expulsão dos jesuítas, pouca coisa restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro (BELLO, 2001).

Nas palavras de Costa (2008)

Os jesuítas foram expulsos das colônias em função de radicais diferenças de objetivos com os dos interesses da Corte. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida.

Logo houve uma percepção de Portugal de que a educação brasileira estava parada e se fazia necessária ofertar uma solução. Para o problema foi criado um auxílio, um imposto que era direcionado para a educação, entretanto, além de escasso, não era cobrado regularmente, os educadores permaneciam por longos períodos sem receber salários, aguardando uma resposta de Portugal. Como consequência, existiam professores não habilitados para a função, porquanto, mal remunerados e improvisados (BELLO, 2001).

Ainda, D. João, objetivando munir as necessidades da Corte, deu novo impulso à educação à medida que criou a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional e um museu, laureando as novas ideias com as escolas de ensino superior, a Escola Naval, a Escola Militar, cursos de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, além de cursos de economia, de agricultura, de química e de desenho técnico, estes na Bahia (LIMA, 2003, p. 55).

Durante o período imperial brasileiro, instaurado a partir de 1822 com a proclamação da independência, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua péssima qualidade. Com o retorno da família real para Portugal D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a Constituição Política do Império do Brasil, que em seu artigo 179 dizia que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Segundo Vianna (2007, p. 42-43)

Nessa época, a educação não era acessível a todos. Era transmitida mais pela Igreja e pela Família. Existiam certos preconceitos que impediam determinadas pessoas de terem acesso à educação. Destaca-se aqui como exemplo a exclusão dos negros e dos índios. A alfabetização dos índios era desejada apenas para que o sistema colonial português instaurado na época conseguisse adesão plena da sua cultura. Os jesuítas, que foram nossos primeiros educadores, acreditavam que a escravidão era considerada necessária naquele momento histórico.

Desde a primeira “noção de Brasil”, o acesso restrito ao ensino foi uma das formas de discriminação social mais perceptível. Desde a colonização até a universalização do acesso no final do século XX, o ensino no Brasil foi

erudito, elitizado, à margem das realidades nacionais, discriminatório, expressão de uma dominação social retrógrada, à base do patriarcalismo e escravismo, antidemocrático e autoritário. O ensino da fase imperial isolava a criança do adulto sem levar em conta suas especificidades (...) o predomínio de uma rarefeita sociedade rural com seu campesinato submisso, a relativa fraqueza de estratos urbanos e o domínio da escravidão como sistema de trabalho explicam porque pouca coisa se fez no âmbito do ensino primário e médio (LOPEZ, 1995, p. 84-85).



Assim, apenas no século XIX, começa uma estruturação do ensino no Brasil, que trataria de criar e regulamentar a instrução pública atendendo demandas do Campo. Desta forma, logo após a chegada da família real ao Brasil, vai ser elaborado o Plano de Educação de 1812, que incluiria como um dos dispositivos, o ensino de “noções de lavoura”, o que vai ser o primeiro passo em relação a oferta de ensino voltado para a agropecuária brasileira.

Somente neste período, é que inicia um acesso pouco mais amplo a educação, com a criação, em 1822, de escolas primárias em todas as cidades, vilas e povoados, e escolas secundárias nas cidades e vilas mais populosas. Tais ações eram reflexos da Revolução Francesa que chegavam ao Brasil (LIMA, 2003, p. 55).

Vianna (2007, p. 43) relata ainda que mesmo que a Constituição de 1824 tenha tido uma forte influência da Igreja Católica, procurou-se inserir no texto constitucional direitos do homem, como a inviolabilidade dos direitos civil e políticos do homem.

Segundo Bello (2001):

Em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas. Nota-se que em 1549, no Brasil, os meninos já eram ensinados, as meninas teriam acesso à educação elementar somente 278 anos depois.

De outra forma, até o período republicano, se fez pouco pelo acesso à educação no Brasil. Mesmo o Imperador D. Pedro II demonstrando seu encanto pela educação, pouco foi feito para melhorá-la. (BELLO, 2001). De fato, a educação e sua oferta, não constituía uma agenda para o Brasil naquele momento, haja visto que o acesso à educação era um claro fator de distinção social no país.

## A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA

Busca-se a igualdade entre as pessoas e o equilíbrio da humanidade por intermédio da educação, a qual é o direito fundamental mais adequa-

do a fim de possibilitar o desenvolvimento humano, bem como o ápice da cidadania. Portanto, estamos assinalando que a Educação, bem como o acesso e a oferta dela ao povo, como um pilar central da formação de um país. Eis aí uma forte influência do pensamento de Comte junto aos militares brasileiros, que proclamariam a República do Brasil, em fins de 1889.

Bello (2001) diz que

A partir da proclamação da República em 1889, o país adotou o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista. A reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Augusto Comte; e pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

Nesta época, segundo Rizzini (1997, p. 25), o interesse pela infância deve ser percebido como reflexo do viés de novas ideias, ou seja, a criança como tal ente social, passa fazer parte integrante do que se discutia acerca da educação no Brasil:

A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação: como *'chave para o futuro'*, um ser em formação – *dúctil e moldavel'* – que tanto pode ser transformado em *'homem de bem'* (elemento útil para o progresso da nação) ou num *'degenerado'* (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos).

Outrossim, num período complexo e conturbado da história brasileira, como foi o período inicial da República, pois houveram sucessões de mandatos incompletos, que derrubava e elevava-se presidentes de uma hora para outra. Assim, surge a Reforma João Luiz Alves que introduz a disciplina de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os

protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes. Nesse sentido Vianna (2007, p. 61) diz que:

O interessante dessa época é o fato de o setor privado oferecer atendimento especializado às pessoas portadoras de alguma deficiência, de forma bastante efetiva, chegando seus gestos a terem um ‘olhar público’, diante da gratuidade de alguns serviços que eram oferecidos. No início do século XX foi identificada a primeira instituição particular especializada no atendimento a crianças com deficiência mental, pelo Instituto Pestalozzi, criado no ano de 1926, no Rio Grande do Sul.

Ademais, a década de 1920 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Ainda, importante destacar que, foi nessa época, que no setor público, surgiram as instituições públicas destinadas a separar os alunos ‘anormais’ dos ‘normais’, objetivando organizar as salas de aula de forma igual. Tal separação teve fulcro num caráter humanitário, fundamentado na pedagogia científica e racional da época (VIANNA, 2007, p. 61). Era a estruturação de um sistema educacional no país, ainda que não universalizado e atendendo ainda a poucos privilegiados.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, através da revolução de 1930, o país iniciou investimentos no mercado interno e na produção industrial, conseqüentemente necessitou-se de mão-de-obra especializada e para conseguir essa mão-de-obra era necessário investir em Educação. Assim, em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, um ano depois, o governo sancionou decretos que organizavam o ensino secundário e as instituições de ensino superior, inexistentes ainda (BELLO, 2001). O Presidente Vargas, gaúcho de origem, portanto, ricamente influenciado pelo positivismo Comtiano, que no Rio Grande do Sul implementado no governo provincial por Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros, entendia a educação como a maior possibilidade de entrada do Brasil, numa “esteira” de progresso, muito embora ela fosse direcionada para dar conta da “qualificação” da mão-de-obra, para a indústria que se faria no Brasil pós Getúlio.

Havia nesse período um forte tensionamento para que a população do campo tivesse acesso à educação, já que o Brasil começava a se industrializar, principalmente com as indústrias de base. Era imprescindível uma mão-de-obra mais qualificada que atendesse essa demanda. Nessa discussão havia também a garantia de educação à população do campo enquanto direito assegurado pelo Estado brasileiro, tanto que na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934, em parágrafo único, consta que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Sem dúvida nenhuma, era um avanço importante, mesmo que a educação do campo ainda mirasse a cidade. Como assinala Foerste (2011):

Aos poucos os órgãos da gestão pública passam a tratar da educação rural. O projeto oficial busca formas para legitimar interesses hegemônicos de desenvolvimento nacional, colocando a escola rural a serviço da chamada modernização do processo produtivo, na lógica da consolidação do capitalismo internacional. Isso significa afirmar que a inclusão da educação na agenda oficial atende mais às pressões econômicas das elites para acumular capital (aumentando seus lucros na exploração da terra), do que às lutas dos trabalhadores do campo e das cidades (escravos libertos e imigrantes) por mais dignidade e melhores condições de vida.

Com a República e os ares de industrialização que chegavam ao Brasil, rompia-se com quase um século de poder imperial e, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, inicia-se outro período para a educação da população do meio rural, até mesmo porque as necessidades do Brasil estavam mudando. O processo de industrialização que se encaminhava neste período, demandava um meio rural minimamente letrado, seja para servir de mão-de-obra nas cidades, imediatamente ou mais tarde, ou para atender a demandas às quais a agricultura começava a ser submetida, sobretudo, para o fornecimento de matéria-prima para a indústria nascente.

(...) a longa formação social escravista brasileira, marcada pela presença do latifúndio e pela produção extrativista e agrícola voltada prioritariamente para a exportação, não demandou a qualificação da força de trabalho.

Somente nos anos de 1930 em diante é que se delineia um modelo de educação rural. Mas, ao invés de desenvolver um processo ou um sistema educacional que desse conta das demandas específicas das populações do campo, esse processo subordinou o campo às demandas e necessidades de reestruturação do domínio do capital ao longo da história da formação social brasileira (BONAMIGO, 2007, p. 139).

Destaca-se nesse período o grupo conhecido como ruralismo pedagógico, que já discutia a necessidade de uma escola do meio rural que abarcasse questões regionais, combatendo o “desenraizamento do homem do campo”. A partir de 1934, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, das colônias agrícolas e dos núcleos coloniais, como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola, iniciam-se debates acerca dessa questão no Brasil, ou seja, era preciso pensar uma escola que atendesse o meio rural e que fosse além de apenas tirar no analfabetismo os estudantes.

Conforme Thomas (2009):

Refletindo tendências fascistas, é outorgada uma nova Constituição em 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Os ideais traçados na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, quais sejam, educação e cultura, inspirados em um espírito democrático foram desmantelados com a outorga da Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1937, visto que esta eliminou muitos dos artigos destinados à educação, priorizando somente o ensino profissionalizante (LIMA, 2003, p. 56). Seria esse um forte compromisso da Era Vargas com a industrialização nascente no Brasil – a disponibilidade de mão-de-obra minimamente comprometida com a demanda crescente por braços nas fábricas desse período.

Segundo Vianna (2007, p. 63): “Os princípios básicos de solidariedade humana começam a se tornar preocupação na Constituição de 1937 quando a educação passa a ser entendida como direito de todos, dada no lar e na escola”. No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, segundo Romanelli (*apud* BELLO, 2001), faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem “numa espécie de hibernação”. As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes menos favorecidas.

Bello (2001) relata que em 1942

Por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas por Decretos-lei que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e valorizam o ensino profissionalizante. Assim, o ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (BELLO, 2001).

Esse debate adquire corpo após o 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em junho de 1942, em Goiânia/GO, onde se adota uma posição forte frente a essa questão, afirmando a necessidade de

uma escola que seja (...) alicerce da nossa produção e da nossa riqueza (...) que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura (...); que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação (...) contra o doutorismo e o diplomismo (...); que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do estado (Novo)” (CALAZANS, 1993, p. 19).

Evidentemente que a escola brasileira ainda estava longe de suprir a demanda do meio rural e a sua complexidade na época, como aponta

o curso de Escola para o Brasil Rural, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1949 – que pretendia oportunizar um amplo debate sobre a educação brasileira e suas necessidades. Justamente “para ‘erguer’ a educação brasileira foram tratados temas que falavam de: Elaboração do programa da escola primária na comunidade rural, o professor da escola primária rural e o processo de desenvolvimento econômico e o papel da escola rural na segurança nacional” (CALAZANS, 1993, p. 20).

É preciso lembrar que a Constituição de 1946 veio retomar os pontos ressaltados na Constituição Federal de 1934, posto que foi a primeira grande reforma do ensino no Brasil, o que resultou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LIMA, 2003, p. 56).

Thomas (2009) diz que

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos. Ainda em 1946 o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930. Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei n. 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: em

1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de *escola-classe* e *escola-parque*; em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; em 1953 a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961 a tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos; em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire (BELLO, 2001).

Mesmo sob feroz ditadura civil-militar (1964-1985) cabe ressaltar como ponto positivo na constituinte de 1967 a obrigatoriedade do ensino gratuito de quatro para oito anos, pois passou a idade dos alunos a ser dos sete para os quatorze anos e pela primeira vez em um texto constitucional ficou assegurada a igualdade de oportunidade de educação para todos (MACHADO JÚNIOR, 2003, p. 64), mesmo que sob forte controle do governo militar, a educação passa a ser um dos canais de “difusão” dos ideais da ditadura, controlando assim professores e estudantes, diante de grande repressão ideológica, como fisicamente nas ruas.

Segundo Thomas (2009)

Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram “comunistas e subversivas”. O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores

É no período mais cruel da ditadura militar, com qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo abafada muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei n. 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. A característica mais marcante desta lei era tentar dar a formação educacional um cunho



profissionalizante. Voltava a pauta consolidada pela Era Vargas, onde a Educação tinha como finalidade, “formar para o mercado de trabalho”, ou seja, com o objetivo central de oportunizar qualificação de mão-de-obra para a agropecuária, indústria e comércio. Ou seja, buscar garantir um emprego para os estudantes assim formados.

Para Bello (2001) foi

Neste período deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que propunha erradicar o analfabetismo no Brasil. Não conseguiu alcançar os objetivos propostos. Diante de denúncias de corrupção, acabou por ser extinto e, no seu lugar criou-se a Fundação Educar.

Segundo Vianna (2007, p. 64):

A Constituição de 1967 estabeleceu os planos nacionais de educação e a Emenda de 1969 contemplou a execução desses planos nacionais, bem como os planos de desenvolvimento regionais. Nesse mesmo período também entra em vigor Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) que estabeleceu como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus proporcionarem ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Desta forma, cabe ressaltar o quanto possibilidades educativas foram reprimidas e perseguidas pelos militares, intelectuais-educadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira, por exemplo, tiveram seus direitos políticos cassados, o primeiro tendo que buscar exílio político fora do país e o segundo acabou morrendo “suspeitamente” em “acidente” num elevador. Portanto, educadores comprometidos com uma perspectiva crítica e progressista, que não tinha espaço na educação oficial do país, mas mesmo assim sobreviveu na clandestinidade, no trabalho de sala de aula, por professores que se opunham ao regime autoritário do governo civil-militar.

Não obstante, com o término do Regime Militar a educação acabou recebendo caráter político. Para esse caráter, houve a contribuição de

pensadores de áreas diversas, que passaram a tratar a educação num sentido mais amplo: a relação entre aluno e professor; a questão pedagógica. Proibidos de atuarem em suas devidas áreas, profissionais assumiram lugares na educação a fim de concretizar discursos a favor do saber pedagógico (THOMAS, 2009). Com uma perspectiva de Educação que buscava muito mais do que preparar para o mercado de trabalho.

## A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Note-se que a Constituição Federal trouxe e incorporou em seu texto os direitos humanos atribuindo o *status* de direitos fundamentais, justamente para dar uma resposta a um período ditatorial, no qual a Educação foi objeto central de difusão do autoritarismo estatal. Nisso, Vianna (2007, p. 67) relata que

O texto constitucional de 1988 concebeu a educação com direito de todos e dever do Estado e da família. No que tange à educação especial, a Lei maior continuou priorizando o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular e explicitando a participação das instituições privadas.

Com a promulgação da nova Constituição o Brasil assumiu o compromisso do Estado para com a educação fundamental, garantindo a esta, meios para efetivação desse direito provendo fontes de custeio e verbas para tanto (LIMA, 2003, p. 59). Com a educação tratada como um direito de todos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e dever do Estado e da família em acordo com a sociedade, as finalidades do processo educacional foram descritas objetivamente no artigo 205 da Constituição, sendo eles: o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho (COSTA, 2006, p. 1703). Sem dúvida, eram os ares do novo período democrático que passaria o país. Nas palavras de Vianna (2007, p. 83), vislumbra-se

Uma gama de princípios e normas expressas na Constituição Federal mostrando com clareza a preocupação da igualdade de oportunidades para os deficientes. O legislador constitucional não só procurou trazer como

fundamentos da república a questão da igualdade, mas também elaborou artigos relacionados diretamente às pessoas que necessitam ser incluídas.

Importante destacar a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996, a qual cumpriu com a sua missão, visto que criou meios para a implementação financeira do direito público subjetivo conferido pela lei fundamental, vinculando verbas específicas para tal (LIMA, 2003, p. 73). Após a promulgação da Constituição brasileira vigente, teve-se a aprovação da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, que normatizou as regras de acesso à educação, mormente pela obrigação de o responsável pela criança e pelo adolescente matricular estes em rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente veio garantir proteção e direitos às crianças e adolescentes. No contexto da nova Constituição, um Projeto de Lei para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte o Deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentaria um novo Projeto que foi aprovado em dezembro de 1996.

Com a aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação nacional prevendo em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional contribuiu, principalmente para com a autonomia dos estabelecimentos de ensino, a partir do momento de que estes puderam construir os seus próprios projetos políticos pedagógicos.

Assim, dois anos depois, os movimentos sociais envolvidos com a Educação do Campo garantiram a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo, partindo agora da caracterização dessa população rural a ser reconhecida e beneficiada pela oferta e acesso à Educação. Esse grupo social sai da esfera tão somente agrícola como sempre foi pensada, atingindo as populações ribeirinhas, pescadores artesanais, extrativistas, indígenas,

enfim, a constituição de campo de fato e agora de direito, conforme o texto da Resolução:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Após uma contextualização histórica e jurídica, o fato é que a educação das elites, seja do engenho de cana, da estância charqueadora, das lavouras de cacau, esteve, durante muito tempo, nas mãos da igreja católica, apontando assim que o conhecimento de poucos serviu como ferramenta para a reprodução da dominação já existente, sobretudo pela elite agrária sobre os demais grupos sociais que moravam no Campo, como será demonstrado a seguir.

## DE UMA EDUCAÇÃO “CIVILIZADORA” DO CAMPO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como se historicizou até então nesse artigo é importante ressaltarmos a ausência e/ou precariedade da educação oferecida no Brasil, sobretudo aos trabalhadores em geral, mas que se eleva quando relaciona-se com a população do Campo, como por exemplo, a “chaga” do analfabetismo no país. O analfabetismo mostra-se quatro vezes superior entre a população do Campo em relação à urbana. Pois ninguém ousa diminuir a importância da Educação na sociedade, embora o Brasil conviva com números nada gloriosos nessa área, pois entre analfabetos absolutos e

funcionais, temos mais de 40 milhões de pessoas, ou seja, praticamente toda população de um país como a Argentina.

A taxa de analfabetismo do Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais de idade caiu de 10% para 9,7% entre 2008 e 2009, (...) somando 14,1 milhões de analfabetos no País em 2009 (...). As conclusões constam na PNAD de 2009, divulgada pelo IBGE. (...) O instituto também apurou que a taxa de analfabetismo funcional, que é o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudos completos, foi duas vezes superior à taxa de analfabetismo, com resultado de 20,3% em 2009 (SARAIVA, 2010, p. 01).

Diante de tais números que demonstram a precariedade histórica do ensino no Brasil, comprovado pela questão dramática do analfabetismo, a situação fica ainda mais grave quando investigamos a população moradora do meio rural, justamente porque o analfabetismo chega a ser quatro vezes maior em relação à urbana, demonstrando o quanto o meio rural carece de oportunidades e de políticas públicas que possibilitem o acesso e a permanência na escola dessas populações.

Com experiências dessa natureza chama atenção do poder público a necessidade de se ter uma política de educação para o país, desta forma a educação vai entrando paulatinamente na pauta nacional, embora para valer, somente após o XIX, e definitivamente somente no XX, com a difusão de escolas técnicas Brasil e escolas no meio rural, com o intuito de basicamente oferecer à população as primeiras letras tão somente, conta-se ainda com quase 1/5 da população brasileira analfabeta totalmente ou funcional, como frisou-se no início dessa reflexão.

Entra-se enquanto país no século XX necessitando incorporar-se a modernidade urbana que representava o progresso e indicava o rumo do desenvolvimento que o país deveria alcançar. Com isso, as cidades passam a expressar essa possibilidade de grandeza do país drenando todo o esforço do estado em relação aos investimentos públicos, pressionados pelo comércio e sobretudo, pela indústria nascente no país, especialmente após a chegada ao poder de Getúlio Vargas, em 1930. Desta forma, o Campo vigoraria como a antítese dessa prerrogativa, nos “condenando” ao atraso econômico/tecnológico e que, portanto, precisava ser superado e para que não dizer, saneado.

Além da herança rural que nos remetia a um “atraso civilizatório”, era possível também justificar essa “incivilidade” brasileira pela raça. Uma mistura entre o índio – original, o negro – escravizado e o europeu – colonizador. Gerando assim um tipo brasileiro, mestiço, caboclo, figura central do debate eugenista que preponderava nas análises do período.

Como vai apontar um dos principais escritores brasileiros do XX, Monteiro Lobato, o qual responsabiliza o caboclo pela não inserção do Brasil no mundo moderno–urbano–industrial. “Esse funesto parasita é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade e inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças” (LOBATO, 1994, p. 88). Abordagem essa que mais tarde vai ser a denúncia do abandono e das condições sociais a que está submetido o camponês brasileiro.

Em uma industrialização que começava a chegar aos países periféricos a ruralidade era a representação mais clarividente de um suposto atraso em relação à modernidade industrial, portanto, concentrada no meio urbano. Assim, podemos compreender que uma educação voltada ao meio rural no Brasil, com a responsabilidade efetivamente do Estado só ganha força após os anos 1930, com a política de industrialização pós República Velha, pois antes temos alguns ensaios pontuais em determinados lugares, que atendem demandas específicas de interesses específicos.

A compreensão do real significado do estudo para a população do campo ainda se mostra como um paradigma a ser quebrado frente a uma mentalidade que insiste em permanecer no campo, “que para pegar no cabo da enxada não precisa estudar”, (ZAMBERLAN, 2010, p. 01) reforçando o imaginário coletivo acerca do trabalho, especialmente do/a agricultor/a familiar nesse país.

Compreendia-se a importância do acesso da população do Campo ao estudo, porém as relações de poder que cercam a educação e seu universo travavam qualquer possibilidade mais efetiva de levar educação ao meio rural a fim de atender às demandas específicas daquela população. Não obstante, a escola erguida no campo, se preocupou historicamente em pensar o morador do meio rural, num futuro bem próximo, na cidade. Ficando na roça somente por falta de opção ou de circunstâncias familiares. Ou seja, o resqúcio de uma formação para o mercado de trabalho sempre acompanhou a Educação, inclusive a do Campo.

Por isso precisa ser enfatizado o início da trajetória da Pedagogia da Alternância no Brasil, que chega primeiramente no sul do Espírito Santo, ainda na década de 1960, em plena ditadura civil-militar (1964 – 1985), em 1965. Logo em seguida, em 1968, seria criada a primeira experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, o Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo – MEPES. Essa instituição passou a articular as forças da igreja, com os agricultores e entidades locais, fazendo nascer assim um movimento que se transformaria numa experiência de vanguarda no quesito Educação do Campo, não só no Brasil, mas na América Latina (COSTA, 2012, p. 44-46).

As primeiras iniciativas de criação de EFAs no Espírito Santo se desenvolveu junto aos agricultores, empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal que excluía a agricultura familiar em detrimento da grande empresa agrícola moderna (...). Para operacionalizar o projeto EFA, cria-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, que é fundado em abril de 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos. Uma organização de inspiração cristã, sensibilizada pela situação grave de crise econômica e social que passavam os agricultores do Sul daquele estado (...) São criadas três EFAs de uma só vez, no ano de 1969, quais sejam: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (BEGNAMI, 2004, 04-05).

Nessa perspectiva foram criadas as EFAs (Escolas Família Agrícolas) no Brasil, preocupadas em dar conta de incorporar jovens, filhos/as de agricultores/as familiares fora do sistema educacional, excluídos históricos da possibilidade de acessar a Educação. Essas escolas vinham buscar preencher um espaço muito grande no meio educacional rural no Brasil, dificultado ainda mais pela ditadura militar na qual o país estava mergulhado. Só após os anos de 1970, que as EFAs ganham espaço Brasil afora, na Bahia, no Amazonas, depois em Minas gerais, Maranhão, Amapá e demais estados. Esse processo de expansão se deu muito por influência da Igreja Católica, principalmente pelo movimento das Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, conforme se percebe ainda hoje.

O movimento das EFAs vai, ano após ano, tendo apoio popular muito grande, de envolvimento dos agricultores e demais sujeitos do campo, não surgindo via poder público, justamente pela ingerência política, que

impediria o diálogo das EFAs como movimento da Alternância no mundo. Justamente porque essas escolas buscam, no decorrer de todos esses anos, a parceria com o poder público, através de convênios viabilizados mediante a criação de leis municipais e estaduais, também de reconhecimento nacional para repasse de recursos públicos, especialmente após a promulgação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, possibilitando às EFAs a acessarem o Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB.

A partir de março de 2012 é (criado) o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo que apresentasse como um conjunto de ações articuladas visando uma política de educação do campo fruto também do Decreto Federal Nº 7352/2010. O objetivo deste programa é a melhora do ensino nas redes educacionais existentes no campo através da formação dos professores, produção de material didático específico para o estudante do campo em todas as modalidades e etapas de ensino e também apoio financeiro em infraestrutura física e tecnológica. O Movimento CEFFA, através deste programa, conseguiu ser atendido em uma solicitação antiga ao Governo Federal: incluir os Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFAs no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Isto demonstra, que a nível nacional, a articulação do movimento está fortalecida, sendo necessário, a partir desta medida provisória, a regulamentação a nível estadual a fim de atender as demandas de todas as CEFFAs localmente (VERGÜTZ, 2013, 56-57).

Embora é verdade que a contribuição das EFAs é significativa, bem como outras experiências de Educação do Campo e continuam sendo de grande relevância no contexto do Campo brasileiro, mas também é tão verdade que ainda há muitos desafios a serem superados no Campo brasileiro, especialmente, quando se trata da oferta de Educação aos filhos/as de agricultores/as familiares. Seja a evasão em função do trabalho precoce ou pelo fechamento das escolas do Campo, enfim.

Somado ao alto índice de analfabetismo existente no Campo, consequência desse processo histórico abordado no presente artigo, se está diante de um novo contexto, o qual vem se acentuando nos últimos anos: o alto número de fechamento de escolas do Campo em todo o Brasil, a maioria delas multisseriadas (turmas/séries dos anos iniciais do ensino fundamental em sala). Tanto que o “Brasil fecha em média, mais de 8



escolas por dia na região rural. Nos últimos 10 anos, 32,5 mil escolas do campo foram fechadas. Só em 2013 foram 3.296. Em 2003 eram 103,3 mil escolas no campo, hoje são 70,8 mil. São praticamente 9 escolas do campo fechadas por dia” (COSTA, 2014, p. 04). Em outras palavras, a cada 2 horas e 40 minutos, uma escola do Campo é fechada no Brasil.

Diante desta realidade, em 2014, foi promulgada a Lei 12.960 (27 de março), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ocorre que, diante da ausência de sanções, estados e municípios continuam com a prática do fechamento das escolas. Situação essa que deixa muitas crianças e jovens fora do sistema educacional comprometendo decisivamente o futuro desses estudantes, os quais muitas vezes passam mais tempo dentro do ônibus (ou outro tipo de transporte), do que em sala de aula, fazendo com que muitos desses acabem desistindo dos estudos.

Pois além de escolas esses educandários eram e são muitas vezes uma espécie de “capela religiosa”, associações de agricultores, posto de vacinação, mesa eleitoral, enfim, um ponto de encontro das comunidades. Portanto, essas escolas se estabelecem muitas vezes como um ente comunitário, “reformulando o olhar de um campo como “quintal” da cidade, como inexistente, ignorante e atrasado ou como existente apenas em prol da cidade, apenas com vistas à produção, sem vida e sem gente” (VERGÜTZ e COSTA, 2014, p. 2863).

Então, com o fechamento das escolas multisseriadas, surgiram no Campo brasileiro, principalmente após os anos de 1990, as escolas nucleadas, inseridas em comunidades mais centrais das localidades do Campo. Muitas dessas escolas não possuíam sequer a estrutura adequada para receber o volume dos estudantes que seriam integrados a ela, como refeitório, professores com formação adequada, laboratório de informática com acesso à internet, entre outras deficiências.

Conforme Costa, Etges e Vergutz (2016, p. 06),

Esse fechamento “à granel” de escolas no Campo, traz consigo na maioria das vezes, o “verniz” discursivo da modernidade, como a diminuição de

custos aos municípios e estados, que deixa de manter essas escolas de “difícil acesso” e que passam a otimizar os professores nas escolas maiores, além da promessa de aulas nos laboratórios de informática e acesso à internet, como ferramenta pedagógica aos estudantes, bem como a oferta de línguas estrangeiras, melhoria na qualidade da alimentação escolar, feita por profissionais das escolas maiores. Não obstante, a oferta de linhas de ônibus regulares as comunidades “remotas” do Campo, são expedientes utilizados para legitimar o fechamento de tais educandários multisseriados e “distantes” das sedes dos municípios.

Desta forma é preciso destacar o quanto há necessidade de construirmos uma perspectiva de Educação do Campo inclusiva e que tenha nos sujeitos do Campo seu protagonismo, muito embora o cenário político não aponte para essa demanda. Haja visto os esforços do governo Temer em congelar os investimentos em Educação, através da PEC 241/55 (Projeto de Emenda Constitucional), com amplo apoio do Congresso Nacional, o que certamente recairá na perda dos escassos recursos destinados à educação do Campo, enfraquecendo ainda mais a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), sempre na ordem do dia para ser extinta, isso desde o início do segundo mandato do governo Dilma e não diferente ante o governo Temer.

Notamos que o apontado até aqui parece ser apenas prerrogativa de crianças e adolescentes das regiões urbanas, mas deve ser o contrário disso. A educação é um direito fundamental universal de todos, mesmo sendo preciso muitas vezes as organizações vinculadas a Educação do Campo terem de pressionar e até mesmo denunciar o descaso do Estado brasileiro para com a educação dos povos do Campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta investigação teve por objetivo analisar por que o direito fundamental à Educação do Campo, a partir de uma contextualização histórica, apontando os principais desafios que a sua implantação vem encarando nos últimos anos no Brasil. A partir de pesquisas doutrinárias e legislativas, se pode chegar a algumas conclusões, como as que seguem descritas.

Num primeiro momento foram estudados os históricos da educação brasileira, desde o período da colonização portuguesa no Brasil, até o estabelecimento da educação pelo Estado contemporâneo, especialmente com o advento da Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro de 1988.

Num segundo momento estudou-se a educação do Campo no Brasil, demonstrando suas características, sobretudo a sua relação com o analfabetismo brasileiro e demais precariedade da oferta e acesso à Educação do campo, pelos/as brasileiros/as que nesse espaço vivem. Pode-se entender que o analfabetismo das pessoas do campo é quatro vezes superior ao analfabetismo das pessoas residentes no meio urbano, sobretudo pela qualidade da educação ofertada no Campo, quando esta é ofertada, já que diversas escolas têm sido fechadas no país nos últimos anos, em número crescente, como se assinalou aqui.

Deste modo, constitucionalizados, os direitos fundamentais asseguraram a qualquer cidadão os direitos básicos para um Estado Democrático de Direito. Desta maneira é importante destacar uma sociedade que entenda e conheça sua Constituição para poder colocar em prática o que nela está escrito, passando obviamente por uma Educação que permita a compreensão e problematização da realidade em que se vive.

Todavia conclui-se que as barreiras que a Educação do Campo encontra para concretizar-se, não diminuíram. O Campo ainda é visto como um lugar de atraso, e as pessoas que moram nele são vistas como incapacitadas, que necessitam ser ensinadas, o que resulta num desprezo dos seus saberes e práticas, ignorando a máxima freireana que assevera que “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). Ou seja, é importante colocar os saberes no mesmo patamar, visando não hierarquizá-los e nem estabelecer graus de importância no processo educativo. Embora o tempo tenha passado, essa lógica ainda se mantém como prática usual no meio rural, ainda mais quando se trata da oferta de educação ao povo da roça. “As políticas educacionais para os trabalhadores do campo tendem a ser organizadas numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades da agricultura familiar” (SANTOS, 2016, p. 69-72).

Daí a necessidade de assinalar a importância da contribuição histórica da Pedagogia da Alternância, especialmente das EFAs, junto aos povos do Campo do Brasil, contribuindo para a emancipação e articulação dos sujeitos do Campo, na busca pelos seus direitos, especialmente a uma educação contextualizada, que respeite as suas realidades. E principalmente, em momentos como o que estamos passando no país, onde a Educação parece não estar na agenda e pauta política, na perspectiva do investimento público, como assinalamos com a PEC 241/55, que congelam os investimentos em educação para os próximos 20 anos, o que certamente vai afetar frontalmente os já poucos investimentos do Estado na Educação do Campo.

Então, enquanto sociedade, tem-se o dever de propor e buscar alternativas concretas de uma educação que dialogue com as possibilidades que o Campo e suas gentes oferecem, fortalecendo a Agricultura Familiar e permitindo o acesso a uma educação que respeite o contexto e o protagonismo dos povos do Campo, conforme previsto na Carta Magna de 1988.

## NOTA

- <sup>1</sup> A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Sr. Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2016.

## REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João Batista. **Documentos Pedagógicos – UNEFAB**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BELLO, José Luiz de Paiva. **História da educação**. 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 24 de ago. 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do estado no meio Rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques. DAMASCENO, Maria Nobre (coordenadores). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993 – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2016.

COSTA, Alexsandro Barbosa. **Educação brasileira**, 2006. Disponível em: <<http://www.portalgeobrasil.org/edu/edu.html>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virgínia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **A educação do campo e o fechamento das escolas do campo**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2016, Santa Cruz do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da criança e do adolescente**. Criciúma: UNESC, 2009.

CUSTÓDIO, André Viana. **Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças esquecidas: O trabalho infantil doméstico no Brasil**. Curitiba: Multidéia, 2009.

FOERSTE, Erineu. **Educação do campo: Quem assume essa tarefa?** Capítulo II – Educação do Campo. Disponível em: <[http://www.ce.ufes.br/educacaodo-campo/down/cdrom1/ii\\_07.html](http://www.ce.ufes.br/educacaodo-campo/down/cdrom1/ii_07.html)> Acesso em: 04 mai. de 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, May Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Ed. Revisada. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

LOPEZ, Luiz Robert. **Cultura brasileira: de 1808 ao pré-modernismo**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1995.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva. **O direito à educação na realidade brasileira**. São Paulo: LTr, 2003.

PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. In: PRIORE, May Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Amais, 1997.

ROCHA, E. G.; PEREIRA, J. F. – **Descentralização participativa e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente.** <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/infancia/P\\_descentraliza.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/P_descentraliza.html)> acesso em: 01 ago. 2016.

ROCHA, Jeferson. **A história da educação no Brasil.** Disponível em: <<http://www.tribunamt.com.br/2007/06/a-historia-da-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas.** Educere ET Educare – Revista de Educação. UNIOESTE – Campus Cascavel / PR. Vol. 01, Nº 01. jan/jun. 2006. p. 69-72. Disponível em <<http://www.red-ler.org/educacao-campo-educacao-urbana.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2016.

SARAIVA, Alessandra. **Brasil ainda tem 14,1 milhões de analfabetos.** 08 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral>>. Acesso em: 01 de ago. 2016.

THOMAS, Jaime Roberto. **A educação no Brasil nos dias atuais.** <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/a-educacao-no-brasil-nos-dias-atuais-8375/artigo/>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.** Santa Cruz do Sul, 2013. PPG Mestrado em Educação – UNISC.

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. COSTA, João Paulo Reis. **Pedagogia da Alternância do movimento CEFFA e a Educação do Campo: História e desafios.** II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS- SIFEDOC - Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. 08 a 10 outubro 2014. Santa Maria / RS, Brasil. p. 2863. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedoc/images/Anais.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Humanismo e infância: a superação do paradigma da negação do sujeito.** In: MEZZARROBA, Orides (Org.). **Humanismo Latino e**

**Estado no Brasil.** Florianópolis: Fundação Boiteux, Treviso: Fondazione Cas-samarca, 2003.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988:** Uma questão ética e jurídica. 2007. 155 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Direito das Relações Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Saber popular na Pedagogia da Alternância.** Abertura do II Seminário Gaúcho da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, em 18/11/2010, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Recebido em: 30-08-2016

Aprovado em: 16-02-2017

### **Mariana Barbosa de Souza**

Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Graduação em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Advogada - OAB/RS 98.797. Acadêmica no Curso de História na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Pesquisadora e membro dos Grupos de Pesquisa “Grupo de Pesquisa em Estudos Urbanos e Regionais” (GEPEUR) e “Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional” (GPEDER). Pesquisadora e membro do Observatório do Desenvolvimento Regional (OBSERVA-DR). E-mail: marisouza\_10@hotmail.com.

### **Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)**

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)  
Av. Independência, 2293 - bloco 10 - sala 1023, 2º andar, Caixas Postais 188 e 236, CEP: 96815-900 - Santa Cruz do Sul/RS

### **João Paulo Reis Costa**

Doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Especialista em História do Brasil pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Graduação em História -



Licenciatura pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Pesquisador-membro do “Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional” (GPEDER). Monitor da Área de Ciências Humanas e Sociais da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e atua na Coordenação Institucional da mesma. Representante da EFASC/AGEFA como Vice-coordenador do APL de Agroindústrias Familiares e produção de Alimentos da Agricultura Familiar do Vale do Rio Pardo. E-mail: joaopauloreiscosta@gmail.com.

**Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)**

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)  
Av. Independência, 2293 - bloco 10 - sala 1023, 2º andar, Caixas Postais 188 e 236, CEP: 96815-900 - Santa Cruz do Sul/RS

**Virgínia Elisabeta Etges**

Pós-Doutorado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Técnica de Berlim. Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Professor no Curso de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). E-mail: etges@unisc.br.

**Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)**

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)  
Av. Independência, 2293 - bloco 10 - sala 1023, 2º andar, Caixas Postais 188 e 236, CEP: 96815-900 - Santa Cruz do Sul/RS

