

DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA CONTÍNUA!

ADELAIDE FERREIRA COUTINHO¹

Resumo: Pretende-se, nesse artigo, desvelar as relações históricas entre Estado e movimentos sociais, no que diz respeito à oferta de educação pública aos povos do campo. Apesar de haver um debate nacional e produções teóricas acerca desse objeto de estudo, admite-se a necessidade de continuar essas reflexões sobre as políticas para a Educação do Campo e sobre a luta dos movimentos sociais do campo com essa finalidade. Entende-se o campo como espaço de vida e resistência, onde trabalhadores(as) lutam por reforma agrária e pela educação pública. Parte-se da Colônia, mas sem pretensões cronológicas e sim, tentando verificar nas raízes históricas do fenômeno a explicação para sua manifestação.

Palavras-chave: Educação; Educação do Campo; Política Educacional; Movimentos sociais.

Summary: It is intended, in this article, to reveal the historical relations between the state and social movements in relation to the provision of public education to the people of the field. Although there is a national debate and theoretical studies on this subject matter, it is accepted the need to continue these discussions on policies for the Countryside Education and the struggle of rural social movements for this purpose. It is understood the field as living space and resistance, where workers (the) fight for agrarian reform and public education. It starts from Cologne, but unpretentious series and yes, trying to verify the historical roots of the phenomenon the explanation for its manifestation.

Keywords: Education, Rural education, Education Policy, Social Movements.

RAÍZES HISTÓRICAS

Para que se possa refletir sobre o direito a educação aos homens e mulheres do campo é necessário considerar o conjunto de forças sociais, políticas, econômicas e culturais que foram se engendrando no decorrer da história do Brasil, sob os interesses do capital, e que influenciaram sobremaneira a oferta de educação pública a esses sujeitos.

No Brasil, esse contexto é marcado pela educação dos jesuítas que aqui chegaram chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, com a missão de “educar” a nova colônia portuguesa, instituindo a fase jesuítica da educação colonial, ligada estritamente à política colonizadora européia a favorecer o capitalismo de acumulação primitiva.

O processo de colonização do Brasil tem como marco importante as Capitânicas Hereditárias, cujo elemento fundamental é a posse da terra, sustentada pela lógica produtiva das relações sociais sob o tripé latifúndio, religião e escravidão.

Em síntese, a educação ou sua negação ao povo, no período supracitado, inscreve-se no objetivo da colonização: lucro, acumulação de riquezas, expropriação e exploração das novas terras descobertas, traçando as marcas históricas daquilo que CHAUÍ (2000) chamou de mito fundador (descobridor) que tem permanecido além daquela época.

Diferentemente da formação, a fundação se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso

do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar (CHAUÍ, 2000, p. 9).

O fenômeno colonização é igual a exploração, associada ao submetimento dos povos indígenas e negros às mais cruéis formas de relações sociais, o que trouxe implicações para o modelo de educação a ser ofertado, distintamente, a cada classe social.

A educação brasileira passa a existir nesse contexto e dela não se aparta a educação proposta ao trabalhador(a) rural. No Brasil colônia, não se pode falar de educação propriamente, porque “até 1808, época em que aqui chegou a Família Real portuguesa eram proibidos no Brasil: escolas, jornais, circulação de livros, associações, discussão de idéias bibliotecas, fábricas, agremiações políticas e qualquer outra forma de movimento cultural” (LIMA, 1968, p.19), ou seja, 308 anos como porto, fonte de matéria-prima, controlado por feitorias e fortes.

Propositivamente, Portugal mantinha a colônia ignorante e analfabeta, condição necessária para manter o avanço do capitalismo nesse país, porém, tendência seguida pelos governantes posteriores, que permitiram constatar-se no final do século XX o baixo padrão de desenvolvimento da educação aos povos do campo.

O latifúndio cresceu nesse país fundado nos cem anos de escravidão e extermínio dos povos indígenas e do século XVII ao século XIX (1888) com base na escravidão do negro africano. Portanto, o Brasil podia isentar-se de oferecer educação. Esta não era necessária ao modelo de acumulação de riquezas, apesar das revoltas dos povos indígenas e da luta do povo negro, cuja expressão maior está nos quilombos.

Em termos políticos o Brasil “saiu” da condição de colônia, constituiu-se império, fez-se “independente” e proclamou-se república. Tais contextos levaram, por sua própria contradição, à reivindicação da educação, sob a responsabilidade do Estado. Mas, demoraria muito a se configurar uma política de educação efetiva, pois da parte das elites brasileiras, sempre houve um grande receio quanto aos ideais políticos de liberdade e de direitos sociais que poderiam ser estimulados caso fosse ofertada aos trabalhadores.

Verifica-se que a educação pública brasileira, até os anos 30 do século XX, não consegue sair do papel, constituindo-se de um leque muito amplo de leis anunciadas e não materializadas como direito. O não assumir da educação como obrigação exclusiva do Estado abriu historicamente o caminho à iniciativa privada, deixando mais distante o acesso a educação, pelo povo. Assim, é que se chega ao século XXI e, ainda, o acesso a educação configura-se como um problema nacional, sem que esta fosse garantida à maioria da população brasileira em seus diversos níveis e modalidades, particularmente à força de trabalho camponesa.

É nesse sentido que se ressalta que a luta pela educação do campo ocorre no palco dos conflitos decorrentes da luta pela terra, fato verificado desde a aprovação da *lei de terras*, em 1850. A referida Lei restringia o direito à terra aos ex-escravos, aos brasileiros pobres, posseiros e imigrantes, mas permitia que estes se tornassem mão de obra barata para o latifúndio até os nossos dias quando se aprova o II Plano Nacional de Reforma Agrária, no governo Lula. Casa-se, assim, o capitalismo com a propriedade da terra e, com esse laço de união esta é transformada em uma mercadoria controlada por quem tem dinheiro e poder político. É como se essas leis pudessem ser chamadas de a primeira cerca de arame farpado ou a primeira semente concreta para a constituição do campesinato sem-terra e sem acesso às políticas públicas, entre as quais a política educacional.

2. EDUCAÇÃO PARA UMA MINORIA

A introdução da educação rural nas legislações brasileiras data do início do séc. XX, produzindo para o campo políticas de educação que primaram pela contenção. Esse fato expressa a

necessidade de acumulação capitalista, naquela época, e uma visão de que para tal modelo de produção não era preciso grandes investimentos em educação, corroborada pela abundância de mão-de-obra.

O quadro referente a educação no século anterior já havia indicado que apenas 10% da população em idade escolar se achava matriculada nas escolas primárias e que as primeiras Escolas Normais, visando a formação de educadores, para aquele nível de ensino, só seriam criadas em 1835..

As mentalidades dominantes no poder, durante séculos, foram indiferentes a educação popular e feminina. Para eles a educação dos pobres e da mulher devia ser prática e utilitária, daí que ao se chegar a Primeira República (1889), os índices de analfabetismo da população brasileira eram em torno de 85% (RIBEIRO, 2001).

Posteriormente, no período pós-guerra (1914/1918) demarcaria o início do surto industrial e a tendência a urbanização do país. Constituiu-se o operariado e aumentaram os movimentos contestatórios: greves, Movimento Tenentista, Coluna Prestes, fundação do Partido Comunista Brasileiro, Semana de Arte Moderna. Contudo, mais da metade da população de quinze anos e mais, em 1920, estava fora da escola. A população do país, em torno de 14.333.915 milhões de habitantes, tinha apenas 250 mil estudantes (RIBEIRO, 2001).

A educação, pela primeira vez, passa a ser tratada como uma questão nacional, por meio da edição da Constituição de 1934, que também exigia a elaboração de Diretrizes e Bases para a educação nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação.

Mas, tal anseio não se consolidou em decorrência do Estado Novo de 1937. A Constituição do Estado Novo tomaria a educação rural como fundamento para organizar a juventude no trabalho, promover disciplina moral e adestramento físico “de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. Essa é a educação para os camponeses porque para os filhos da burguesia agrária e industrial a educação haveria a educação secundária, de caráter propedêutico, que tinha por objetivo educar as futuras elites condutoras.

A lei do Ensino primário só seria aprovada em 1946, época em que está no poder o general Eurico Gaspar Dutra. A grande novidade da Lei foi o Artigo n.º 56, Parágrafo Único:

Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Quanto ao ensino agrícola, a estrutura implantada pelo Decreto-Lei 9613/46 foi a de cursos de nível

médio divididos em cursos de formação e cursos pedagógicos. Os de formação se subdividiam em cursos de 1º e 2º ciclos. O de 1º ciclo, por sua vez, se subdividia em básico (4 anos) e de maestria (2 anos). O de 2º ciclo era constituído dos cursos técnicos (3 anos), tais como: de agricultura, de horticultura, de zootecnia, de práticas veterinárias, de indústrias agrícolas, de laticínios e de mecânica agrícola. Os cursos pedagógicos se subdividiam em cursos de (2 anos) para formar professores nas áreas de educação rural doméstica e em cursos (1 ano) didática do ensino agrícola e administração do ensino agrícola (RIBEIRO, 2001, p. 150)

Será que a educação no meio rural passou a ser prioridade? Evidente que não. Porém, interessava ao capitalismo conter e controlar a tensões existentes no campo e a educação rural, assim chamada pelos legisladores, seria um dos instrumentos de correspondência às práticas abusivas de poder.

O ano de 1946 demarca a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola para a formação de trabalhadores da agricultura, equiparando esses cursos as outras modalidades, mesmo assim, continuavam as restrições àqueles que faziam opção por cursos profissionalizantes.

O período do chamado nacional-desenvolvimentismo é marcado por intensas lutas políticas, em que os movimentos sociais (operários e camponeses) passam a exigir reformas de base, econômicas e sociais. Unem-se a eles estudantes, educadores, partidos de esquerda e muitos movimentos populares. Porém, em outro extremo e contrários a estes interesses, os empresários (norte-americanos e brasileiros), militares, latifundiários, partidos de direita (União Democrática Nacional) e diversos segmentos das elites, setores da igreja e da mídia unem-se em contraposição aos ideais socialistas veiculados, às reformas - da reforma agrária à realização da campanha nacional de alfabetização do povo - reivindicadas pelos trabalhadores.

A LDB nº. 4.024 foi aprovada em 1961, resultante dessas disputas, num processo conflituoso entre os defensores da escola pública e da escola privada, culminando com o consenso entre os projetos Mariani e Lacerda. Por sua vez, a realidade educacional mostrava que 50% da população em idade escolar estavam fora da escola.

Paralelamente, fatos importantes no campo da cultura, da política e da educação popular ocorreram, trazendo um novo significado para a educação rural e popular: os movimentos político-culturais no início dos anos 60, com destaque para os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco e o Movimento de Educação de Base (MEB), da

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses movimentos promoviam a Alfabetização da população rural e urbana marginalizadas, a partir dos referenciais teóricos constituídos da unidade entre a política das lutas dos movimentos sociais e dos círculos de cultura idealizados por Paulo Freire, os quais culminariam com a proposta da Pedagogia Libertadora, que tem nesse último o seu maior expoente. Várias comunidades rurais adotaram a educação libertadora como filosofia de luta e resistência ao capitalismo e como ferramenta de apoio à luta pela transformação da realidade social produzida pelo mesmo.

Esses movimentos foram alvo de repressão e controle ideológico pelos governos militares, após 64, e suas reformas da Educação a partir de 1968: a Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/68), a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº. 5.692/71) que estabelecia a profissionalização do Ensino de 2.º grau e definia o ensino de 1.º grau num ciclo de oito séries. Outras medidas de política educacional arrefeceram e deram nova dimensão ao ímpeto de se ofertar a educação rural em contraposição aos movimentos de base democrática. Os mecanismos mais intensos se deram pela criação, em 1970, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - à época o Brasil tinha um percentual 33% de analfabetos.

Com os governos militares fecha-se mais um ciclo histórico marcado pelas ações autoritárias e articulado do Estado brasileiro, associado ao capital internacional e nacional, que culminou com o desmonte da educação pública, fortaleceu a iniciativa privada, controlou ideologicamente as lutas sociais desmobilizando-as, caçou as liberdades políticas individuais e coletivas, entre outras ações nefastas à construção da educação no campo e na cidade.

É nesse período que se publica o Estatuto da Terra, um instrumento para desarticular os conflitos no campo e abri-lo para a empresa capitalista no campo, numa forte aliança entre o capital internacional, a burguesia nacional, militares e intelectuais a seu serviço.

3. EDUCAÇÃO RURAL: UM PROPÓSITO ANUNCIADO E NÃO REALIZADO

Todo o contexto de crises vivido pelo país no século XX afeta a educação e também ajuda a revelar o quanto o Estado, em quatro séculos, não havia priorizado a educação popular e do campo. Chegou-se a década de 20, com, aproximadamente, 75% da população analfabeta (RIBEIRO, 2001).

De 1889 a 1930 viveu-se o ruralismo pedagógico, quando ocorreu com maior intensidade

o êxodo rural em direção aos centros urbanos que se industrializavam. O objetivo da educação rural era “fixar o homem ao campo”, eis a proposta do ruralismo pedagógico.

Na década de 30 já se consolidavam movimentos que ligavam o atraso brasileiro à educação e a reconheciam como a única solução para superar tal condição. Assim, é que em 1932 lança-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* defendendo a educação pública, leiga, gratuita, obrigatória e sob a responsabilidade estatal.

Embora a maioria da população ainda habitasse no campo as políticas educacionais favoreceriam o modelo urbano-industrial ou do chamado processo de industrialização brasileiro. No campo começa a crescente mecanização, a intensificação dos conflitos de terra pela concentração da grande propriedade e a tentativa de adequar a escola as atividades do meio rural, qual seja: educar a mão-de-obra com conhecimentos técnicos necessários à modernização do campo, pela via das empresas capitalistas.

3.1. OS DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO RURAL NUMA SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL

Em 1940, 69% da população brasileira estavam no campo; em 1950 totalizavam 64% e em 1960 o percentual era de 55%. Esse significativo movimento do campo para as cidades revelaria o que já se sabia não ter ocorrido: o direito a viver e trabalhar, com dignidade, na terra e o acesso a educação.

A sociedade em processo de industrialização e urbanização precisava de trabalhadores que soubessem, pelos menos, rudimentos de leitura e escrita, mas a escola oferecida conservava duas lógicas: a seletividade pelo não acesso e a exclusão pela reprovação e repetência no interior da escola. Também, nesse modelo de oferta, os camponeses fracassaram como continuaram a fracassar no sistema escolar os demais pobres que buscam a escola pública no campo e na cidade.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p.7, 2002)

Por volta de 1950 realiza-se a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Deles surgem a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. Institui-se a ideologia do desenvolvimento comunitário, sendo que nessas entidades os trabalhadores rurais, arrendatários e bóias-frias não tinham vez nem voz. Assim, o Ministério da Agricultura como um dos executores do projeto cria as Missões Rurais. Em parceria com a política norte-americana colonialista cria-se a Comissão Brasileira e Americana de Educação das Populações Rurais, com os mesmos objetivos anteriores, agora sob o controle do novo colonizador. De 1945 a 1964 são elaborados Projetos educacionais para o campo: formações técnicas, clubes agrícolas, conselhos comunitários rurais.

Não estava posta a necessidade da educação formal (escolar), mas o uso de mecanismos de controle do êxodo e da pobreza, evitando possíveis movimentos contestatórios.

A resposta às reivindicações dos trabalhadores e suas organizações, foram os acordos Brasil /EUA, por meio da Aliança para o Progresso, que fortaleciam a política Kennedy. O governo cria órgãos que controlariam o campo (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência de Desenvolvimento do Sul (SUDESUL), INBRA, INDA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)), os assentamentos, a expansão produtiva e ofertariam a educação (informal), todos com o propósito de conter as lutas camponesas.

Para os patrocinadores/executores dessas políticas: Aliança para o Progresso, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg, United States Agency International for Development (Usaid), Agency International for Development (AID), ICA, AIS, todas, agências norte-americanas para o desenvolvimento a solução para o campo era a educação informal. Nos seus planos declararam o combate à carência, à subnutrição, as doenças e a ignorância, numa alusão de que os sujeitos do campo eram desprovidos de valores e de capacidades socialmente significativas e cabia a educação favorecê-los.

O Estado brasileiro continuou a criar órgãos, programas e legislações visando atingir os objetivos propostos ao desenvolvimento e a educação rural, entre os quais podem-se citar: PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola; SUPRA – Superintendência de Políticas de Reforma Agrária criada (1964); CRUTACs – Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (1965) e Projeto Rondon (1968). Com esses programas substituiu-se a professora rural pelos técnicos e pelos

extensionistas universitários (professores e estudantes).

Convém ressaltar que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.4.024/61, não trouxe grandes mudanças no cenário da oferta de educação ao camponês - aprovada após um longo processo de conflitos e consensos, de 1948 a 1961 - omitiu-se sobre a Educação do campo e esta entra em processo de submissão aos interesses urbanos e do capital.

É possível dizer-se que o Estado brasileiro transfere para a iniciativa dos empresários a responsabilidade pela educação primária camponesa, conforme se verifica no artigo 31 dessa lei: "As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos desses" (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 26, 2001).

Parecia haver um receio, de ambas as partes (Estado e empresários) em ampliar a escola pública e ter seus privilégios postos em perigo. Mesmo assim, a escola pública ampliou seu atendimento, fato que expressa as contradições do processo, porque os políticos de plantão viam na criação de escolas o fortalecimento de seu prestígio eleitoral.

No auge da ditadura militar após 64, a aprovação da Lei de Educação nº. 5.692/71, fez-se distanciada das necessidades e da realidade sócio-cultural do camponês e viria a ser mais um mecanismo de discriminação por não incorporar as demandas escolares do campo em suas orientações fundamentais. Assim, o procedimento foi municipalizar a educação do campo, pela omissão de uma política nacional de educação que optou por se articular aos interesses do latifúndio, tendo como financiadores o POLONORDESTE, o Programa de Ações Sociais Educativas e Culturais (PRONASEC) para as populações carentes do meio rural, Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidades Rurais (PRODECOR).

O modelo de educação rural viável nos anos 60, veio por força criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e dos estatutos da Fundação Mobral, criada pelo Decreto 62.484/68, cuja ação decisiva ocorreu apenas em 1970 (SOUZA, 1981).

Para os governos militares, pós-64, o analfabetismo e a falta de educação para o campo "era uma dolorosa e incurável chaga". O MOBRAL, bem como outros projetos posteriores, pensou educar os analfabetos a revelia da situação econômico-política do Brasil, ou seja, silenciando as reais causas da exclusão. Resultado: não erradicaram o analfabetismo e contiveram homens e mulheres no campo à mercê do latifúndio e da pobreza, apesar das lutas históricas em favor do direito à terra pela via da reforma agrária.

Nos anos 70 elaborava-se o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, com o objetivo de promover a expansão da educação fundamental no campo, a melhoria do ensino, a redução da evasão e da repetência, a valorização da escola e do trabalho do homem do campo. Porém, destaca-se que o currículo das escolas e a formação dos professores que atuavam no ensino rural continuaram, indefinidamente, sob o paradigma urbano.

Para o Nordeste, entre 1980 a 1985, aprovam-se acordos com organismos internacionais e o EDURURAL, financiado pelo BIRD e governo federal, juntamente com a Universidade Federal do Ceará, buscou diminuir as tensões sociais no campo; resolver o analfabetismo e o baixo nível de escolarização.

Cria-se a Fundação Educar, também com a tarefa de erradicar o analfabetismo, não conseguindo este objetivo e, já na Nova República, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com a perspectiva de promover o Ensino Fundamental, Pré-escolar, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Educação Especial, Valorização do Magistério, direitos não garantidos até hoje.

O longo percurso histórico demonstra o olhar do Estado e das burguesias nacional e internacional sobre os camponeses, em conformidade com o olhar dos europeus para os "índios" e os negros no Brasil colônia e império, se bem que não deixamos de sê-los. Hoje, mudaram os instrumentos da colonização, mas a essência da exploração permanece.

Todo esse conjunto de dados que demonstram o descaso com a educação do camponês, provocaram atitudes contestatórias cuja sustentação ideológica foi dada pela organização política das ligas camponesas, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de entidades semelhantes. Essas pressões levam a criação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, e a novas medidas em educação rural, sem, contudo, evidenciar-se grandes transformações que pudessem corresponder aos interesses globais da população rural por educação.

4. MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL

A educação brasileira nos anos 80 sofreria novo impacto ao ser afetada pelo processo de reestruturação produtiva do capital, esta, já vivenciada intensamente nos países capitalistas centrais, sob a égide do modelo neoliberal e da mundialização econômica. Em meados daquela década o padrão de acumulação capitalista sofreu as alterações mais importantes, iniciando-se, ainda que

de forma incipiente, o processo de reengenharia industrial e organizacional, inspirada no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação, em decorrência das imposições das empresas transnacionais que procuravam adequar-se aos novos padrões organizacionais e tecnológicos. Para as empresas nacionais punha-se a necessidade de se prepararem para a competitividade internacional, bem como de responderem ao avanço do movimento operário.

Os impactos sociais dessas mudanças chegam ao campo e vão influenciar decisivamente o processo de produção e as diretrizes para oferta de educação. Assim, é que a LDB nº. 9.394/96, declara em seu artigo 28 que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (SAVIANI, 2001, p. 172)

Nesse aspecto, apesar dos avanços, não se consolidou, de imediato, mecanismos que pudessem atender a educação do campo, considerando sua história e cultura.

4.1. UM NOVO CICLO DE LUTAS EM FAVOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Como se percebeu, anteriormente, o Estado não se revelou capaz de democratizar o ensino nem para o campo - nem para a cidade - e chegamos aos anos 90 com um déficit histórico (SAVIANI, 2006), ou seja, 48 milhões de analfabetos. Esse quadro de Educação tem sua marca em 1985 com a chamada “Nova República” quando ocorre uma mobilização nacional em defesa da Escola Pública, liderada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Retomam-se as Conferências Brasileiras de Educação e durante o processo Constituinte de 1987 a 1988 ocorrem os diversos confrontos e pressões, inclusive de escolas privadas, para terem acesso às verbas públicas para a educação, que as constituições de 1967 e de 1969 haviam lhes concedido, numa trama de relações a que Saviani (1988) denominou de autoritarismos e consensos desmobilizador (1968) e triunfante(1971) entre as elites.

Os programas e projetos dos anos posteriores à ditadura invadiram, predominantemente, o campo descaracterizando a cultura camponesa. Tentavam mudar o comportamento do homem e da mulher do campo, impondo comportamentos adequados ao progresso

social-técnico, leia-se fortalecer o capitalismo no campo, promovendo uma educação específica de destituição de suas identidades.

A constituição de 1988 garantiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, progressivo ao ensino médio; a definição da Educação Infantil de 0 a 06 anos, a regulamentação do financiamento da educação: União 18%, Estados, Municípios e Distrito Federal 25%. A partir desses pressupostos parte-se para a elaboração da nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 e do Plano Nacional de Educação.

Contudo, não se pode esquecer que “não é o planejamento *das políticas públicas* que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento *das políticas públicas* (CALAZANS, 1996), entre estas, a política educacional.

A necessidade de se elaborar políticas educacionais está em íntima relação como atual estágio do capitalismo. Este demanda maior grau de escolaridade, flexibilidade, qualificação técnica para atender ao processo de acumulação, mas em contrapartida descentraliza, focaliza e privatiza a oferta de educação.

O Brasil ao formular as políticas de educação nos anos 90 não visa atender só aos interesses nacionais, mas as diretrizes mundiais para a educação, anunciadas por suas agências (Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC)).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia é um marco desse comportamento, quando convocou países, entre os quais o Brasil, que se caracterizavam por altos índices de pobreza e um grande número de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Em decorrência aprova-se em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que traçou como prioridade a Educação Básica (elege o Ensino Fundamental) e definiu diretrizes em educação a serem seguidas por todas as esferas administrativas da educação brasileira.

Aprovam-se a Constituição de 1988, a nova LDB 9.394/96 que é reformulada por meio da Emenda Constitucional nº14/2006, por meio da Lei nº9424/96 do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Destaca-se ainda, nesse período, a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 por meio da Lei nº.10.172/2001, que apenas confirma o que está contido na nova LDB e nas medidas de política educacional que estão sendo realizadas pelos programas, projetos e campanhas para a Educação Básica e das parcerias com o

privado, por parte do governo. Como exemplo, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Toda Criança na Escola, Programa Nacional do Livro Didático, alimentação escolar, bolsa-escola, Programa Dinheiro Direto na Escola, Informática na Educação, Alfabetização Solidária, projeto de garantia de renda mínima, Pró-Formação e outros.

4.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM CENA OS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES

As políticas de educação do Estado brasileiro para o campo, predominantemente, usaram como parâmetros os modelos dos centros urbanos para promover a educação, em que pese a evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade.

O resultado dessa imposição implicou se promover uma pseudo-educação do campo. Assim, ou se elaboraram programas mirabolantes de extensão rural, por meio da educação informal ou, quando muito, em parceria com os latifundiários e donos de fazendas que criaram as famosas escolinhas rurais e se fizeram proliferar, nesse curso, as escolinhas multisseriadas, atualmente indicadas pelo Banco Mundial e MEC como alternativa de educação ao campo.

A Lei 9.394/96 ao tratar da educação do campo, apenas faz referência que o Ensino Fundamental contará com calendário próprio e, portanto desvincula-se a escola rural dos meios e da conotação escolar urbana, não explicitando claramente qual será a política de educação do campo, até que em 2001 o MEC resolveu aprovar as diretrizes operacionais para a educação do campo.

No campo estão os sujeitos sociais cujo vínculo maior se faz com a terra. São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e, também, desempregados. Mais do que uma realidade diferente do modo de vida urbano, o campo é um espaço de existência social, de vida, que expressa todas as realizações materiais e não-materiais da totalidade social.

Os anos 90 trouxeram à cena política a oferta de educação “para todos” e a questão da pobreza. É nesse contexto, que os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), lideram um movimento nacional de luta *Por uma Educação do Campo*, cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e as 1ª e 2ª

Conferências Por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004).

Por força dessa luta, o Estado aprovaria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº.1, de 3 de abril de 2002 e criaria o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passam a valorizar a educação do campo sob uma nova visão: a dos movimentos sociais camponeses.

Essa é uma resposta às pressões dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST que já vem acumulando uma vasta experiência de educação em áreas de assentamento e de reforma agrária, que apontam para a possibilidade de consolidação de uma educação básica e superior, *do e no* campo, visando promover educação com qualidade, aliada a Reforma Agrária e ao projeto mais amplo de constituição de uma sociedade socialista, assim, garantir escola e educação com qualidade social, além da formação dos educadores (as) do povo.

4.3. UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA ALÉM DA LÓGICA DO CAPITAL

É necessário considerar-se que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, o mesmo foi elaborado *para* o meio rural e muito poucas vezes *com os* ou *pelos* sujeitos do campo. Não se reconhecia nessas políticas o povo do campo como sujeito da história e da pedagogia do seu viver e fazer cultural. Sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (MANÇANO; MOLINA In: MOLINA; JESUS, 2004).

Porém, um novo modo de ver o campo favoreceu uma unidade entre movimentos sociais e organizações camponesas (MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB, Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão – ASSEMA, Movimentos das Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, movimentos e organizações quilombolas, indígenas) os quais passaram a construir coletivamente um projeto político-pedagógico para as escolas camponesas que incluísse todos os sujeitos do campo.

O paradigma de educação do campo toma como ponto de partida a realidade e a luta camponesa por reforma agrária; valoriza o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura e, ao mesmo tempo, busca delinear qual o melhor caminho teórico-metodológico que a educação deva seguir. Daí a noção de paradigma como uma ponte entre a teoria e a realidade concreta, usadas para fomentar políticas, projetos, visões de sociedade, de educação, de campo.

Por sua vez, Mançano e Molina (2004) ao considerarem as múltiplas faces do desenvolvimento capitalista, apontam diferentes paradigmas para o trato da questão do campo. Coexistem no Brasil, paradigmas apoiados na visão tradicional do espaço rural como sinônimo de atraso, de imobilismo, desconsiderando a força de trabalho e a riqueza produzida por uma maioria para usufruto de uma minoria latifundiária. “Na relação homem-terra esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. Deste modo, o paradigma rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais (MANÇANO; MOLINA In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 57).

Nesse sentido os camponeses só poderiam se contrapor ao paradigma dominante tomando para si a autoria política de sua própria história, qual seja: criar um paradigma necessário a construir a educação *do campo* e *no campo*, identificado pelos seus sujeitos e pelo território em que se encontram as diferentes identidades camponesas. Caldart (2004), por sua vez, destaca que se trata de uma educação *dos* e não *para* os homens e mulheres do campo. Devem ser feitas sob a responsabilidade do Estado, por meio de políticas públicas, mas pensadas, elaboradas com os próprios sujeitos desse direito.

Não se supõem que essa modalidade de educação seja isolada do contexto da educação nacional, mas que seja consolidada uma educação que reconheça na constituição do campesinato um modo de relação social e de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano, mas que não é antagônico a ele.

As diretrizes destacam em seu Art.2.º, Parágrafo Único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA,

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2002).

Mas, é necessário ter claro a natureza da educação a ser ofertada, caso contrário voltar-se-á à velha lógica da educação rural ou se aplicarão os princípios neoliberais de mercado: educação para uma maioria, a baixo custo e em tempo mínimo. É necessário que estes mecanismos se materializem em ações transformadoras, para além da lógica do capital.

Segundo Caldart (2004) as referências para essa construção se firmam numa visão de educação que percebe o campo numa totalidade de seus processos sociais e que se alarga no âmbito dos movimentos sociais da agenda de lutas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a propósito da educação nacional o Estado brasileiro foi negligente. Porém, se dividi-la em dois universos, o rural e o urbano, constatar-se-á que a primeira ficou sem merecer a atenção necessária nas constituições e nas leis de educação, elaboradas nos últimos séculos.

Governos se sucederam no Brasil e, no entanto, ao homem e a mulher do campo, o direito à educação jamais foi traduzido por grandes preocupações, a não ser como mecanismo de contenção no momento em que foi preciso controlar o êxodo rural e aumentar a produtividade do campo.

Mesmo quando de transferiu a responsabilidade da educação rural para o empresariado do campo – leia-se latifúndio – estes, apesar da instalação de escolas públicas em suas terras, da criação de mecanismos de incentivo à frequência e da contratação de professores, a educação oferecida ficou sempre a desejar, tanto do ponto de vista do acesso quanto da permanência com qualidade.

Somente no final dos anos 80 percebe-se que uma outra história da educação ao camponês é possível. Os movimentos sociais e outras organizações da população camponesa protagonizam a luta política em defesa de uma educação *do* campo e não mais *para* o campo. A Educação almejada deve corresponder a história, a cultura, ao modo de produção e de organização dos povos camponeses (sem-terra, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, artesãos, indígenas...).

O Estado responde as reivindicações aprovando programas e projetos, entre os quais o PRONERA, Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra e editando as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

Sabe-se que não são políticas de Estado, mas políticas de governo que sofrem restrições no

financiamento, em decorrência dos interesses emanados da lógica do capitalismo neoliberal e de suas agências gestoras: Banco Mundial, UNESCO, OMC, FMI.

No entanto, vislumbra-se que a luta política em defesa da educação pública também será o instrumento de luta a unir o homem e a mulher do campo a conquistar uma escola de qualidade, em todos os níveis e modalidades, importante na luta pela Reforma Agrária e demais políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete & MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta. **Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções**. In: KUENZER, Acácia Zeneida et all. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: SP, Editora fundação Perseu Abramo, 2000.

LIMA Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de pombal a passarinho**. Brasília : Editora Brasília, 1978.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Mary Azevedo de (Ogs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: 'Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo', 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, N° 5).

MARX, K. **A questão Judaica**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1989).

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**. Campinas: SP; Editora: Autores Associados, 2001).

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação II da UFMA. Coordenadora Institucional - UFMA do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA/CCN/ACONERUQ. Contato: adelaide.fcoutinho@bol.com.br