

Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios

6

*Field of education and human rights:
a conquest, many challenges*

Geraldo Augusto Locks*

Mareli Eliane Graupe**

Jisilaine Antunes Pereira***

Resumo: Neste texto, refletimos acerca da educação escolar no meio rural brasileiro estabelecendo interface com os direitos humanos. Para alcançar este objetivo, fazemos uma retrospectiva histórica da educação oferecida pelo Estado à população rural, demonstrando que sistematicamente tem sido direito negado do ponto de vista do acesso, da continuidade e da qualidade social do ensino. Contudo, com o processo de democratização da sociedade na década de 1980 e da emergência de movimentos sociais, é reivindicado o direito universal à educação consignado na Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado”. A partir de meados de 1990, uma política educacional contra-hegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominada de Educação do Campo. Se a grande conquista reside no marco regulatório no qual se pode visualizar uma educação que considera a identidade, especificidade e diversidade dos sujeitos do campo, isso não significa a garantia desses direitos. Do ponto de

* Doutor em Antropologia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). *E-mail:* geraldolocks@gmail.com

** Doutora em Educação e Cultura. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). *E-mail:* mareligraupe@hotmail.com

*** Mestre em Educação. Professora na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

vista metodológico, a abordagem analítica desta reflexão se orienta pela perspectiva epistemológica do materialismo histórico, tendo por base de pesquisa elementos da legislação educacional brasileira e o diálogo com autores que apontam para novos horizontes da educação como direito social. Como resultado desta investigação, apontamos desafios a serem enfrentados, entre eles o consórcio dos entes federados nem sempre afinado no cumprimento do marco regulatório da Educação do Campo; poucas iniciativas de formação inicial e continuada específica para professores da Educação do Campo; estrutura material precária das escolas; o material didático-pedagógico contempla conteúdos descontextualizados e inadequados às peculiaridades locais, às vivências e necessidades dos usuários da escola; ausência de Projeto Político Pedagógico, Currículo e calendário escolar capazes de, ao mesmo tempo, dar conta de oferecer o conhecimento socialmente produzido pela humanidade e atender a diversidade, especificidade dos sujeitos com direito ao acesso à escola onde vivem e uma educação omnilateral, que não dissocia a formação humana e profissional. Concluímos identificando uma profunda brecha entre o marco regulatório da Educação do Campo conquistado e a garantia real de uma educação cidadã e profissional de qualidade a ser ofertada à população do campo.

Palavras chave: Educação do Campo. Direitos Humanos. Política Pública.

Abstract: In this text we reflect about school education in rural Brazil establishing interface with human rights. To accomplish this, we do a historical retrospective of education offered by the State to the rural population demonstrating that has been systematically denied the right point of view of access, continuity and social teaching quality. However, with the society democratization process in the 1980s and the emergence of social movements claimed the universal right to education enshrined in the Federal Constitution of 1988 as “right and duty of the State”. From the mid 1990s, an educational policy against hegemonic is built by a set of collective actors constituting the “National Movement Field Education”, called Rural Education. If the great achievement lies in the regulatory framework in which to view an education that considers the identity, specificity and diversity of the subjects of the field, does not mean the guarantee of those rights. From a methodological point of view, the analytical approach of this reflection is guided by the epistemological perspective of historical

materialism, based on research elements of Brazilian educational legislation and dialogue with authors point to new horizons of education as a social right. As a result of this investigation, we point out challenges to be faced, including the consortium of federal entities not always tuned in regulatory compliance of Rural Education; few initial and continuing education specific initiatives for Rural Education of teachers; structure precarious material of the schools; the teaching-learning material includes decontextualized and inappropriate content to local peculiarities, the experiences and needs of school users; absence of Pedagogical Policy Project, curriculum and school calendar able to at the same time, realize offer knowledge socially produced by humanity and meet the diversity, specificity of the right to subject access to school where they live and omnilateral education, not dissociates human and professional education. We conclude by identifying a deep gap between the regulatory framework of Countryside Education conquered and the real guarantee of citizenship and professional education quality to be offered to the rural population.

Keywords: Rural Education. Human Rights. Public Policy.

Nascer pobre ou negro no Brasil é muito triste. Mas, mais triste é ter nascido no campo! A gente é muito desprezada! (Notas de caderno de campo do I Seminário de Educação do Campo de Santa Catarina. Dezembro de 2004).

Introdução

Neste texto, refletimos acerca da educação escolar no meio rural brasileiro estabelecendo interface com os direitos humanos. Para alcançar este objetivo, fazemos a seguinte trajetória: primeiro, apresentamos uma retrospectiva histórica da educação oferecida pelo Estado à população rural, demonstrando que sistematicamente tem sido direito negado do ponto de vista do acesso, da continuidade e da qualidade social do ensino. Nesse contexto, caracterizamos a política educacional voltada para o meio rural denominada de “educação rural”. Segundo, colocamos em cena o movimento nacional que reivindicará e consignará na Constituição Federal de 1988 a educação como um direito, e seu acesso universal como “direito de

todos e dever do Estado”. Terceiro, descrevemos que a partir de meados de 1990, uma política educacional contra-hegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominado de Educação do Campo. Se a grande conquista reside no seu marco regulatório, no qual se pode visualizar uma educação contextualizada, construída com os sujeitos que vivem e trabalham no campo, que considera suas identidades, especificidades e diversidades, isso não significa a garantia desses direitos. Finalmente, apontamos alguns desafios atuais para o enfrentamento dessa política pública e sua efetivação junto à população do campo.

Provocando a discussão

As políticas educacionais do Estado brasileiro voltadas para o meio rural remontam aos tempos coloniais. Estão vinculadas ao interesse da Metrópole Portuguesa inserida no modo de produção capitalista comercial europeu do século XVI¹. A missão jesuíta surge com finalidade de evangelizar e catequizar os indígenas de acordo com a fé cristã (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). O empreendimento colonial trazia consigo algumas condicionantes estruturais, como a conquista da terra, a dominação cultural e a exploração econômica. Para alcançar tais propósitos, estrategicamente, a educação religiosa tomou para si os objetivos de tornar conhecida a língua das tribos, impor a língua portuguesa como oficial, negar a forma de organização social, as tradições e os rituais, mudar os hábitos, conformar as novas condutas; “civilizar” era preciso. Dito de outra maneira, deseducar era preciso para construir a “civilização” eurocêntrica nos trópicos.

Saviani (2008, p. 29), ao pensar os primeiros momentos da história da educação formal brasileira, caracteriza o processo de colonização, incluindo a educação como estratégica, em três momentos:

¹ As referências bibliográficas da retrospectiva histórica sobre a educação rural brasileira foram extraídas do trabalho de dissertação de mestrado de Simone Rafaeli Pacheco sob a orientação de Geraldo Augusto Locks defendida no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) em 2013.

O processo de colonização [que] abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados pelas práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Fica patente nesta perspectiva a articulação orgânica entre o projeto de colonização e a educação, ao englobar a exploração da terra, o processo de aculturação e a catequese. Esse período histórico tem longa duração, pois inicia com a chegada da missão jesuítica acompanhando o Governador-geral Tomé de Souza em 1549, quando funda a primeira escola em Salvador, até 1759, marco da expulsão dos jesuítas pela reforma Marquês de Pombal. São praticamente dois séculos da presença desses religiosos protagonizando uma educação, não obstante suas contradições, segundo Monlevade (1997, p. 22).

A educação introduzida pelos padres da Companhia de Jesus visava perpetuar as desigualdades sociais e de classe, mantendo as estruturas hierárquicas e de privilégios para poucos e enriquecimento dos dominantes, que viam na educação uma estratégia perspicaz e que favorecia o processo de dominação e exploração constituídas. Enquanto a minoria aprendia latim, gramática, retórica e filosofia a maioria do povo (índios e escravos), se aculturava na prática do trabalho e na troca de saberes populares.

Esse contexto histórico marcado por uma educação mantenedora da ordem, dos interesses da Coroa, elitista e aristocrata – ainda que os jesuítas também destoassem em muitos aspectos, não por serem contra os interesses do Estado, mas por disputa de poder com o próprio Estado –, não permite pensar uma educação considerada como um direito, que tenha por ideário os direitos humanos. Nesse período tem início a dívida que historicamente nunca mais será resgatada na sua integralidade às populações nativas e àqueles segmentos sociais pobres excluídos do acesso à educação.

Segundo Saviani (2008), a tendência de uma educação elitista, europeizada e estratificada se perpetuou por meio da reforma pombalina, da introdução do ensino multisseriado no século XVIII. Foi então, que

[...] após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. Essas aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e eram organizadas em espaços físicos oportunizados pelos professores em uma sala de sua casa ou numa sacristia, que após efetivarem a matrícula e o funcionamento da “escola”, recebiam o pagamento mensal oriundo de um imposto chamado “Subsídio Literário”, criado com esta finalidade (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 57).

Com a vinda da família real e a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, a tendência da educação elitizada consolidou-se. Obviamente que, conforme anota Romanelli (2008), houve algumas transformações no “sistema de ensino brasileiro”, gerando algumas rupturas, mas no sentido de acomodar os interesses e atender as necessidades de infraestrutura cultural para que a Corte pudesse viver na Colônia. Esse autor conclui que Dom João VI dedicou-se à educação das elites, bacharéis e magistrados, instituindo as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, o Jardim Botânico, o Museu Nacional e a Imprensa Régia. Nesse período, a educação destinada aos segmentos sociais populares se resume nas Aulas Régias, avulsas de primeiras letras e algumas escolas de ensino secundário no Rio de Janeiro (ROMANELLI, 2000, p. 38). Isso demonstra que o sistema educacional brasileiro continuou oferecendo uma educação elitista e discriminatória, favorecendo sistematicamente às elites sociais, econômicas e políticas. Identifica-se uma negação permanente do direito à educação à população em geral, incluindo aquela que vive no meio rural.

A família real retorna para Portugal em 1821, criando-se as condições para a independência do Brasil. Conforme Saviani (2008, p. 119), “[...] em 3 de junho de 1822, Dom Pedro I convocou a Assembleia Constituinte e Legislativa, onde destacou a necessidade de uma legislação especial para a o ensino público, criando a Comissão de Instrução Pública”.

Durante esse processo, foi outorgada, em 1824, a primeira Constituição Brasileira, que continha, no Art. 179, um item específico destinado à educação, no qual se afirmou que a “[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Nesse artigo, pela primeira vez, surge a ideia do acesso universal à educação e a ideia do cidadão na expressão “para todos os cidadãos”. Contudo, não se acentua expressamente o direito, mas a gratuidade da educação. Fica implícito o dever do Estado em oferecer a “instrução primária” gratuita. “Para todos os cidadãos”, permite compreender que a educação primária incorporaria também a população do meio rural, o que não ocorreu, como demonstrará a história da educação brasileira.

A questão agrária brasileira e estrutura produtiva, conforme analisa Stédile (2011), teve como base o latifúndio monocultor e a grande propriedade exportadora de produtos primários, combinada com a mão-de-obra escrava. Isto se tornou um obstáculo estrutural, inclusive influenciando a formação social e o acesso à educação, pois quando esta chegou ao meio rural, foi primeiramente para os proprietários e filhos de proprietários de grandes fazendas, herdeiros das terras concedidas pela Coroa. Seguramente, esses abonados, quando não contavam com a presença do professor na fazenda, deslocavam-se para os grandes centros urbanos, estudando em colégios particulares. Mas a população trabalhadora constituída por não proprietários (peões, arrendeiros, capatazes, agregados, agricultores familiares, escravos, mulheres) ficou marginalizada do ensino formal, quando muito restou a escola multisseriada, também conhecida por escolas isoladas, destinada aos mais pobres, atravessando todo o período do império, a Primeira República, até a terceira década do século XX.

Resumindo esta breve e pontual retrospectiva, a Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (MEC/Secad), ao apresentar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, faz um balanço acerca do tratamento da educação no meio rural pelas constituições, útil para corroborar o que se afirmou até aqui. Em sua abertura, diz:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi 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, 2000, p. 9).

Por que a educação brasileira, com ênfase em sua ausência no meio rural, tem um percurso histórico tão longo de negação aos povos do campo e de sua elitização? “Todos sabem que o ponto de partida do Brasil foi o estatuto colonial. Mas ao contrário de muitos outros países que também viveram esta condição, nós não formos nação antes de sermos colônia. Nascemos colônia” (BENJAMIN et al., 1998, p. 23). Uma nação não se constrói sem educação, sem a constituição de um povo de cidadãos; o grande legado colonial foi uma sociedade escravocrata e um povo de analfabetos que se prologou por mais de quatro séculos.

Nas primeiras décadas do século XX que a “Educação Rural” é inserida no ordenamento jurídico brasileiro educacional. Convém logo esclarecer o que se compreendeu historicamente pela expressão “Educação Rural”. Conforme Ribeiro (2012, p. 293),

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito que ela se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (PETTY, TOMBIM; VERA, 1981, p. 33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Ou seja, quanto à educação rural, além de não considerar a identidade sociocultural de seus destinatários por não considerar a especificidade

dos sujeitos e de seu contexto, este mesmo autor demonstrará que essa educação também fracassou ao manter altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização no campo.

A partir de 1930, a educação pública brasileira passa por movimentos de reforma, constituição de conselhos e decretos. Conforme anota Saviani (2008), em 1931 tem início a implantação dos ideais escolanovistas e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); instituiu-se a organização do ensino superior e o ensino secundário no País; houve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas. Em síntese, há uma preocupação do governo brasileiro com uma educação de abrangência nacional. Os princípios educacionais estão centrados nos ideais da Escola Nova e da reestruturação da educação nacional contemplada na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas.

Contudo, a reforma da instrução pública no Brasil ocorre a partir do trabalho de Fernando Azevedo, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Segundo Saviani (2008), alinhava-se aos princípios da Escola Nova que sustentava a proposição de uma escola única, prevendo uma “[...] educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com duração de cinco anos, iniciando-se aos sete anos de idade” (SAVIANI, 2008, p. 212). Convém ressaltar o aspecto renovador desta proposição para esse período ao preconizar aspectos antes ausentes, como a educação inicial uniforme, uma formação comum, a definição dos tempos de duração e início da escolarização. Não se identifica nessas reformas ou princípios educacionais um tratamento contextualizado para as populações que vivem no campo. O País vive profundas transformações no contexto de um governo ditatorial de um projeto de urbanização e industrialização alavancados pelo governo getulista (1937-1945).

A partir de 1946, com o declínio do governo autoritário e a ascensão de ideais democráticos, conforme anota Gritti (2003, p. 22)

[...] a partir da década de 1940, mais precisamente em 1942, a União começou a tomar para si a disciplina e organização do ensino primário e médio. De 1942 a 1946, o Ministério da Educação decretou as chamadas “leis orgânicas”, que passaram a regulamentar

o ensino em nível nacional, definindo os programas mínimos e as diretrizes que deveriam nortear o desenvolvimento do ensino primário no país.

A disciplina e organização do ensino primário e médio no Brasil é objeto de preocupação dos governos a não mais que 70 anos. Gritti (2003) enfatiza que o texto do Art. 15, do Decreto-lei nº 8.529/46, considerou a necessidade de adaptar o período letivo às peculiaridades regionais, incluindo-se os espaços rurais e os períodos de intensidade das atividades agrícolas. A atenção ao meio rural também se faz presente nesse Decreto no que se refere à obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar. Ademais, o restante do Decreto apresenta as especificidades do ensino relativo ao meio urbano-industrial. Obviamente que as políticas públicas, entre elas a da educação, voltam-se para o projeto hegemônico em curso, um Brasil urbano e industrializado.

O meio rural historicamente foi relegado ao papel de oferecer mão de obra e subsidiar o desenvolvimento econômico urbano-industrial. Gritti (2003, p. 24) faz outras considerações importantes a respeito desta lei orgânica da década de 1940, afirmando que

[...] a lei tem características homogeneizadoras, que igualam e unificam as escolas em âmbito nacional. Essa escola que vai ser implantada no meio rural é uma escola pensada *para* o homem rural e não *pelo* homem rural, melhor dizendo, para um homem rural que deve pensar e agir como um homem urbano.

Nesse comentário descrito pela autora, podemos identificar as grandes reivindicações que serão apresentadas no fim do século XX pelo Movimento Nacional da Educação do Campo. Ou seja, trata-se de romper com uma escola e uma educação pensada “para” o homem rural, que por sua vez, deve pensar e agir como um homem urbano. Uma educação rural urbanóide que abriga em seu escopo o conceito de campo como lugar do atraso ou do subdesenvolvimento, enquanto a cidade é vista como lugar do moderno e do desenvolvimento.

Disto podemos inferir que, quando a educação brasileira foi sendo tardiamente estendida às populações do meio rural, foi traduzida de cima para baixo, de modo homogêneo, padronizado em seus métodos e conteúdos, em que predominaram princípios e valores burgueses e urbanos, caracterizando a “Educação Rural”. Não se considerou a identidade, a cultura, os diferentes gêneros de vida que constituem a diversidade e especificidade existentes no meio rural brasileiro. Também as populações do campo, por meio da educação, são “desenraizadas” (RIBEIRO, 2000) de seu meio e de sua identidade cultural. O que predominou na política da Educação Rural nacional foi um ideário de uma educação “para” a vida na cidade. Aonde ficou o direito do sujeito de fazer a escolha de viver no meio rural ou ir para cidade? A educação, quando ofertada, empurrou a população do campo para o meio urbano.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024/61, segundo Gritti (2003), não foi capaz de incorporar as transformações sociais, referendar os movimentos sociais e sindicais que ocorriam no País desde 1954 para se constituir numa resposta aos interesses e as necessidades dos sujeitos do meio rural no País. Ela tendeu a manter os princípios e as orientações do ensino que já vinha sendo ministrado nas escolas. Segundo Saviani (2008), de 1930 a 1960, referendado pelos documentos e pelas leis que orientavam o ensino, a escola oferecida às populações rurais eram as chamadas “escolas isoladas”, na sua grande maioria na modalidade de “multisseriadas”.

De 1960 em diante, no contexto internacional da Guerra Fria estabelecida entre as duas maiores potências econômico-militares, Estados Unidos e a então União Soviética, após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil alia-se às diretrizes econômicas, políticas e ideológicas dos Estados Unidos, incluindo acordos relativos à educação. Segundo Gaio (2008), o Ministério da Educação e Cultura passou a realizar acordos de cooperação técnica e financeira com a United States Agency for International Development (USAID), com a finalidade de modernizar os processos educacionais das escolas públicas do País – leia-se atender interesses norte-americanos de expansão do capital no Brasil.

No bojo da relação do desenvolvimento do capitalismo centro-periferia, procura-se democratizar o acesso à escolarização, com foco na “alfabetização” e na “formação de mão-de-obra”. Estamos nos referindo à Lei nº 5692/71, que teve como *slogan* “Educação direito de todos. Escola para todos”. Segundo Carvalho (2011, p. 10),

[...] fez com que as exigências de reestruturação educacional, sob a ótica do projeto de educação do MEC-USAID, fossem incorporadas na lei 5692/71. Esta traz a idéia de escola única, com a justificativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. Assim sendo, o ensino primário, antes organizado em: 1º ao 4º ano primário e 1ª a 4ª série ginásial, se unifica no chamado 1º grau de 1ª a 8ª série; o 2º grau se profissionaliza e o currículo é reorganizado tendo como principal objetivo a formação do cidadão nacionalista, que vive na ordem e que produz para o progresso. Essa reforma trouxe um grande esvaziamento da qualidade de ensino.

Obviamente, nesse período o País vive o auge do Regime Militar com a força de repressão do Ato Institucional nº 5. A ideologia da Segurança Nacional é a justificativa ideológica para se manter a “ordem e o progresso”. De qual esvaziamento educacional Carvalho (2011) se reporta? Da desumanização e do acriticismo da educação brasileira combinados com o tecnicismo que invadiu o currículo escolar do ensino médio para fortalecer a “rota do desenvolvimento”, ou seja, o “milagre brasileiro” do crescimento da economia, sem nunca repartir o bolo entre os comensais. Destaque-se que nesse mesmo período no meio rural brasileiro desenvolve-se a Revolução Verde, materializando-se no processo de modernização da agropecuária, com êxito particular para o desenvolvimento do agronegócio com intensa utilização de agrotóxicos, concentração da terra, desmatamentos e contaminação de solos e água. E o que restou para os trabalhadores do campo ocupados na agricultura familiar? Milhares se endividaram; inclusive, na ausência de uma legislação que os protegessem, tiveram de vender suas terras para saldar a dívida bancária, ingressando na fila do êxodo rural.

Em termos de educação, disseminaram-se em uma ou outra escola técnico-agrícola por alguns lugares do País, mas para reproduzirem

o pacote tecnológico da Revolução Verde, senão restou o acesso às escolas multisseriadas de 1^a a 4^a séries. Qual foi a saída para a população geral, particularmente a juventude do campo? Deixar o campo, a tal ponto que, na década de 1980, segundo os critérios tradicionais do espaço urbano/rural traçados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil já ostentava 85% de sua população habitando no urbano e 15% no rural.

Em síntese, nossa retrospectiva histórica da educação brasileira demonstrou ao longo de muitos séculos uma educação negada; ou quando foi oferecida, serviu para domesticar, cooptar, alienar a população do meio rural. Perpetuou-se historicamente uma educação elitizada e reprodutora da ordem mantida pelas classes dominantes. Quando no século XX, a educação é oferecida às populações do meio rural pelo Estado e tem a finalidade de “modernizar” o País. Para tal, é necessário erradicar o analfabetismo e formar mão-de-obra para o desenvolvimento urbano e industrial, como vimos na concepção de educação rural.

Mas a história da sociedade humana move-se pelas contradições. No final do século XX e na primeira década do século XXI, um novo contexto educacional será gestado por forças sociais e políticas presentes na sociedade civil organizada e no interior de alguns aparelhos do Estado brasileiro.

Educação do Campo: uma conquista, muitos desafios!

Consideramos conquistas da Educação do Campo a construção de um novo conceito de educação contrapondo-se à educação rural, de princípios e valores que ancoram um novo paradigma de educação. Eles emergiram no Movimento Nacional da Educação do Campo e, por força de pressão social e política, foram incorporados pelo Estado brasileiro. Ao refletir a Educação do Campo no cenário das políticas públicas, Munarim (2011, p. 52), referindo à gênese desse movimento, recorda que:

A primeira década do século 21 é intensa de fatos e acontecimentos concernentes à questão da Educação do Campo. Embora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior,

é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapõe ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira.

O conceito de Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural, ao modelo de desenvolvimento calcado no agronegócio, ao modo de conceber antagonicamente a relação campo-cidade; em suma, se contrapõe ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista da existência. Seus princípios pedagógicos são claros. Veem em defesa de uma educação como um direito universal, acompanhada de um corolário de exigências éticas, políticas e pedagógicas. Caldart (2010, p. 20) anota que a Educação do Campo veio para “[...] lembrar ao mundo, desde o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar deve vir as pessoas e não a produção para o agronegócio”, que a Educação do Campo “[...] nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escola”. Lembra também que a Educação do Campo, ao contrário do que sustenta a Educação Rural, afirma uma “[...] educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, luta e construção de longo prazo [...]”, e que a Educação do Campo “[...] pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais” (CALDART, 2010, p. 20).

Resta ainda destacar as principais conquistas do Movimento Nacional da Educação do Campo incorporadas pelo Estado no marco regulatório dessa política pública. Munarim (2011, p. 55), referindo-se à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, enfatiza nessa regulação o reconhecimento da construção de um novo paradigma para a educação no meio rural, que se contrapõe aos valores e princípios do que se tem compreendido por Educação Rural. Aponta para algumas categorias que

pautam a Resolução: a) a categoria “universalização” que garante o acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional do Nível Técnico; b) a categoria “diversidade” fundante nos princípios pedagógicos da Educação do Campo, advertindo para o respeito aos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômico, de gênero, geração e etnia; c) as categorias “formação dos professores” e “organização curricular” remetem para uma nova postura na política educacional do meio rural. Ou seja, duas iniciativas que contemplam e devem orientar o direito a uma educação social de qualidade no campo; d) a categoria “sustentabilidade”, ou seja, as atividades pedagógicas devem considerar o desenvolvimento sustentável calcado nos interesses e nas necessidades dos sujeitos do campo; e) Por fim, as categorias, “gestão democrática e controle social”, colocando o protagonismo da participação efetiva da comunidade e outras formas de organização de sujeitos coletivos do campo, como fortes eixos norteadores da Educação do Campo.

Da Resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, Munarim (2011, p. 56), destaca dois aspectos. O primeiro situa-se no campo simbólico, pois, pela primeira vez, aparece a denominação Educação do Campo em um documento normativo. Convém anotar que seu enunciado amplia o direito à educação em diferentes etapas, níveis e destinatários. Assim determinando:

Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico 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.

Essa resolução é conhecida como a “lei que disciplina o transporte escolar”, e trata-se do outro aspecto assinalado por Munarim (2011). Na década de 1990, disseminou-se por todo o País o transporte escolar, quando escolas rurais foram fechadas, nucleadas ou estudantes foram transportados de seu meio rural para centros urbanos. Verdadeiras frotas de ônibus, terceirizadas ou não, passaram a fazer parte da gestão cotidiana das

secretarias municipais de educação. Agora a Resolução “[...] impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente impõe limites às distâncias a serem ou não percorridas, coerentemente com a idade do estudante usuário” (MUNARIM, 2011, p. 56). Com essa medida, a Resolução também estimula a (re)criação de escolas locais.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, na perspectiva analítica de Munarim (2011, p. 58), representa um momento culminante do processo de materialização da política pública da Educação do Campo que vinha sendo construída pelo Movimento Nacional da Educação do Campo desde meados de 1990. São destacadas duas novidades nesse Decreto: a) a ampliação do direito à educação superior a ser ofertada também às populações do campo; b) o conceito de escola do campo, aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Isto posto, as conquistas da Educação do Campo, agora em grande parte contempladas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), carregam a expectativa de sua realização.

Finalmente, a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que apresenta exigências condicionadoras do fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Nos últimos cinco anos, foram fechados mais de 13.000 escolas do campo, sem consulta à comunidade interessada. Isso tem trazido sérios transtornos à população rural. Retira o direito dos sujeitos – crianças e adolescentes – de terem sua escolarização em seu local de vida, e simultaneamente, gera a necessidade do transporte. A presença de uma escola no campo remete para a presença do Estado naquele espaço e fortalece a identidade sociocultural da população. Com essa lei, não se fecha mais escola do campo no País sem consultar os órgãos normativos como o Conselho Municipal de Educação; a comunidade escolar deve ser ouvida e a Secretaria de Educação do Estado deve justificar a necessidade de encerramento das atividades daquela escola. Obviamente que essa normativa foi conquistada também por pressão do Movimento Nacional da Educação do Campo, sempre posicionado pelo não fechamento das

escolas a pela (re)criação de escolas no campo. Foi preciso que esse Movimento criasse o *slogan* “Fechar escolas é crime!”.

Direitos Humanos e Educação do Campo

Se nossa reflexão até o presente momento partiu da educação e sua interface com os direitos humanos, pensemos agora este binômio desde a perspectiva dos direitos humanos e a educação. É importante conhecermos as políticas públicas na área dos direitos humanos e educação que contribuem nas discussões sobre o direito à educação do campo, por exemplo, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/D). Como poderá ser observado, avanços significativos podem ser identificados nesse campo da política pública quando considerado também seu marco normativo.

No Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação em direitos humanos é definida como um conjunto de atividades que objetivam a capacitação e a difusão de informação, buscando a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, proporciona condições necessárias para a promoção e defesa destes na vida cotidiana.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta metas e ações propostas em cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia. Esse plano possui uma ampla abrangência e objetiva a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência de valores da liberdade, da justiça da igualdade, da solidariedade, da cidadania, da compaixão etc.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos é entendida como uma possibilidade de combate a todas as formas de intolerância, desrespeito, discriminação contra as pessoas e de violação aos direitos humanos. Além disso, a educação em direitos humanos deve promover atitudes e

comportamentos necessários para que os direitos humanos de todos(as) os(as) integrantes da sociedade sejam respeitados. O programa está dividido em duas fases: a primeira fase (2005-2009) visa a implementação da educação em direitos humanos na Educação Básica. A segunda fase (2010-2014) possui como foco o ensino superior e programas de formação em direitos humanos para professoras(es) e educadoras(es), servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis de formação.

A discussão da temática de direitos humanos no campo da educação é imprescindível na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos para todos (homens, mulheres, negros, negras, pobres, ricos, populações do meio urbano e do meio rural, moradores de rua, crianças, jovens e adultos), especialmente por meio de espaços democráticos de debate dentro e fora da escola, que privilegiem uma sociedade inclusiva e humanizadora. Segundo Severino (2001, p. 9), “a educação só é humanizadora se for intencionalizada pelo conhecimento e pela valoração, desde que referidos à significação apreendida na existência histórico-social”. Nessa perspectiva, há que se considerar que a população do campo historicamente tem sido vítima de preconceitos como “gente atrasada” e “rude”. O personagem “Jeca Tatu”, criado por Monteiro Lobado para indicar o caipira da região rural de São Paulo relegado pelo Estado, foi inculcado no imaginário social brasileiro para se referir ao sujeito do campo como “miserável”, “pobre” e “desleixado”. A educação em direitos humanos deve levar à compreensão do sujeito do campo como um sujeito de direitos.

No ano de 2013 foram publicadas as Diretrizes Nacionais da Educação Básica pelo Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o Conselho Nacional da Educação e Câmara Nacional de Educação Básica. Nesse documento constam dois capítulos específicos sobre a Educação do Campo: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (266 a 285) e Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo (286 e 297) (BRASIL, 2013).

A Educação do Campo, como já foi referenciado anteriormente, é direito assegurado pela Constituição Federal, pelo artigo 28 da Lei nº 9394/96 (alterado pela Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014), e passa a ser defendida cada vez mais como direito fundamental e de responsabilidade social em que os governantes municipais, estaduais e federal devem cumprir e atender às demandas da população que vive no meio rural.

No ano de 1998 ocorreu em Luziânia, Goiás, a primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que foi organizada em parceria com MST, CNBB, Unesco, Unicef e Universidade de Brasília (UnB). No ano de 2004, novamente na cidade de Luziânia foi realizada a segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Essas conferências possibilitaram momentos de articulação política, produção de novos conceitos sobre a educação do campo e, posteriormente a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

A participação dos movimentos do campo, por meio da pauta de reivindicação dos Gritos da Terra, da Marcha da Terra, da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, da experiência acumulada por várias organizações não-governamentais e pela Pedagogia da Alternância articuladas à sensibilidade presente no Conselho Nacional de Educação, é que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida social com essa população e romper o silêncio da nossa base jurídica no que se refere a assegurar o direito a educação aos povos do campo. (SILVA, 2009, p. 42)

Acima, a autora Maria do Socorro Silva faz um resumo da luta pela aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa aprovação é um marco importante de conquista de direitos humanos para a população do campo. A educação básica é um alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. É importante que

a educação do campo propicie uma formação de qualidade, o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade e especialmente respeitando e valorizando as diferenças culturais, sociais e religiosas da população que vive no meio rural.

Do ponto de vista dos direitos humanos, podemos reconhecer que no final da década de 1990 ocorreram movimentos e conquistas em prol da educação do campo, mas ainda há muitos desafios no que se refere à efetivação dos direitos dos povos do campo, especialmente na implementação das políticas educacionais buscando assegurar o exercício da cidadania plena.

Para que o processo de implementação e permanência de uma educação do campo seja efetivada com equidade, é necessário que os movimentos sociais do campo reconheçam a escola como sua e que a própria escola se reconheça como um lugar de formação humana, passando a ter um sentido político, cultural e pedagógico em vista do desenvolvimento local.

Enfim, a educação do campo possui um importante papel na construção de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos, pois embora o direito à educação seja garantido e assegurado pela lei, as escolas do campo ainda refletem profundas desigualdades econômicas, históricas, sociais e culturais do contexto brasileiro, e é indispensável a criação de um projeto de fortalecimento e expansão do direito à educação no campo.

Considerações finais

A retrospectiva histórica que fizemos acerca da oferta da educação às populações do meio rural brasileiro demonstrou o direito negado do acesso e de uma educação de qualidade social. Quando passou a ser ofertada pelo Estado, teve o objetivo de minimizar o analfabetismo por força de interesses internos e externos do capital; de preparar mão-de-obra para a própria agricultura convencional ou para subsidiar o projeto de Brasil urbano-industrial no contexto internacional dos países em desenvolvimento. Em meados do século XX, as populações do campo passam a serem incluídas nos planos, projetos de lei, programas de educação, mas numa perspectiva pedagógica homogeneizadora, urbanoide, porque mais

as expulsou do campo do que atendeu a seus interesses e suas necessidades como cidadãos de direitos.

Com o processo de democratização da sociedade e do Estado, os movimentos sociais do campo, a participação de algumas universidades públicas e entidades de amplitude nacional, engendra-se o Movimento Nacional da Educação do Campo que conquista a política pública denominada de Educação do Campo, contrapondo-se à educação rural desenvolvida pelo sistema educacional oficial. Como vimos, um marco regulatório específico configura e demarca o caráter singular, específico, diverso e complexo dessa política voltada aos sujeitos que vivem no campo. Garante também a universalidade do direito à educação dos povos do campo no contexto de suas identidades socioculturais.

Contudo, os desafios são muitos. Ainda que se tenha uma política de Estado, sem a constante pressão da sociedade civil organizada dificilmente está garantida a sua execução. As políticas públicas ocorrem em contexto de forças e interesses em luta (BONETI, 2007). Destaquemos, dentro um conjunto, alguns desafios identificados pelo Fórum Catarinense de Educação do Campo. Entre um conjunto maior, relaciona a desarticulação do consórcio entre os entes federados no desenvolvimento da Educação do Campo. Ou seja, União, Estados e Municípios nem sempre estão afinados no cumprimento do marco regulatório; a formação inicial e continuada específica de professores para a Educação do Campo; uma parcela significativa de professores, com exceção do norte e nordeste brasileiro, acessou a uma graduação, até mesmo uma pós-graduação, mas não tem, por exemplo, Licenciatura em Educação do Campo, quando muitos processos seletivos municipais já apresentam este quesito. A estrutura material das escolas do campo ainda é precária, desde sua manutenção até o atendimento às demandas básicas da “escolinha”, como ainda é conhecida. O material didático-pedagógico contempla conteúdos descontextualizados e inadequados às peculiaridades locais, às vivências e necessidades dos usuários da escola; pode ser considerado o maior desafio a elaboração e vivência de um Projeto Político Pedagógico, um Currículo e um calendário escolar capaz de, ao mesmo tempo, dar conta de oferecer o conhecimento

socialmente produzido pela humanidade e atender a diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos com direito a uma escola onde vivem e a uma educação omnilateral, que não dissocia a formação humana e profissional (FOCEC, 2010).

Ao fazermos a interface entre a Educação do Campo e os Direitos Humanos, identifica-se que no País, nesta virada de século, emergiu uma ruptura entre um direito negado de acesso e qualidade de educação no meio rural pelo engendramento de um novo paradigma, a Educação do Campo, construída com a participação dos sujeitos organizados coletivamente que vivem e trabalham no campo. O Estado brasileiro, ao incorporar as demandas e os interesses dos sujeitos que reivindicam uma educação antagônica à educação rural, encontra-se tensionado, vivendo uma contradição. De um lado, mantém fortemente elementos da educação rural, porque muitos estados da Federação ainda mantêm sua política educacional sustentada nos valores da educação rural, não aderindo ao marco regulatório da Educação do Campo e porque tem-se posicionado hegemonicamente pelo agronegócio como motor do desenvolvimento do campo e do País, um paradigma insustentável. De outro, por força de pressão social e política, cedeu e incorporou o marco regulatório que, seguramente, com muitas dificuldades e desafios, vem implementando mesmo que timidamente a Educação do Campo, caminho de garantia do direito à educação dos povos do campo.

Qual o grande problema que reside no horizonte dessa política pública? A Educação do Campo, com todas as suas implicações ético-políticas e práticas pedagógicas, avançou do ponto de vista de sua regulação, mas tem dificuldades de chegar no chão da escola. Constatações obtidas pelas pesquisas realizadas nas escolas multisseriadas em nosso campo empírico e pelos resultados do III Seminário Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina no final de 2014 estão a exigir da sociedade e do Estado vigilância constante e maior engajamento no que tange à efetivação da política pública da Educação do Campo. Tudo indica que, não obstante os avanços registrados, continua válida a afirmação registrada na epígrafe deste trabalho.

Referências

- BENJAMIN, C. et. al. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRASIL. Plano de Ação. *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Segunda Fase. Brasília, 2012.
- FORUM catarinense de educação do campo. Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina. Florianópolis: Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (EduCampo/UFSC), 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pef/CEB01.PDF>. Acesso em: 15dez.2014.
- _____. _____. _____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pef/CEB01.PDF>. Acesso em: 15dez.2014.
- _____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Pronera. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/decreto/dd7352.htm>. Acesso em: 15dez.2014.
- _____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Dispõe sobre o sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*, publicado em 28 de março de 2014, Seção 1.
- CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo. In: *Projeto Educação do Campo: novas práticas*. Lages: Grafine, 2010.
- CARVALHO, J. M. de. *A cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GAIO, D. M. *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre MEC/Usaid*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília. 2008.
- GRITTI, S. M. *Educação Rural e Capitalismo*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.

MONLEVADE, J. *Educação Pública no Brasil: contos & descontos*. Ceilândia, DF: Idéa, 1997.

MUNARIM, A. Educação do Capô no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teireira (Inep). Brasília, v. 24, n. 85. p. 51-63, abr. 2011.

RIBEIRO, M. Verbete: educação rural. In: CALDART, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. do S. Educação como direito. Reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, A. da C.; ROCHA, E. N. *Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo*. Brasília: Bupligráfica, 2009.

STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.