



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Ferreira Coutinho, Adelaide
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO OU DE COMO NEGARAM A
EDUCAÇÃO ESCOLAR AO HOMEM E A MULHER DO CAMPO - UM PERCURSO HISTÓRICO

EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 393-412

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO OU DE COMO NEGARAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR AO HOMEM E A MULHER DO CAMPO — UM PERCURSO HISTÓRICO

Adelaide Ferreira Coutinho

Doutorado em Educação pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil.
Professor Adjunto da
Universidade Federal do
Maranhão, Brasil

Historicamente, no Brasil, a educação escolar para quem vive e trabalha no campo não foi uma prioridade do Estado. Por muito tempo, apesar do caráter da economia ser eminentemente agrário, a educação rural foi relegada nas legislações brasileiras. Quando a educação camponesa mereceu referência, a intencionalidade foi barrar o êxodo rural fixando o homem ao campo e favorecer a elevação da produtividade rural. Percebe-se que para o campo, desde 1889, se produziram processos educativos de contenção, impedindo que homens e mulheres ousassem querer outro tipo de vida. Em que pese à evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade, durante décadas, priorizou-se uma visão de escola do campo, sob o paradigma urbano, visando atender aos interesses dos setores agrário e industrial. Assim, esse estudo faz uma incursão histórica por essa problemática, destacando ainda, na década de 90, os movimentos sociais e sua luta por uma educação do campo. Esse processo tem como resultado a aprovação de políticas educacionais, entre as quais, o PRONERA (1998) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). Considera-se que há muito a se fazer pela educação do campo, no entanto, qualquer ação do Estado, nesse intuito, só logrará êxito se for democraticamente ofertada, em todos os níveis e modalidades, e se colocada, paradigmaticamente, sob outras bases, considerando as diferenças regionais, socioculturais e de organização produtiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estado. Educação do Campo.

1 Periodização utilizada por Maria Luíza Santos Ribeiro (2001), para indicar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos – político, econômico e social – e dos instantes de crises mais intensas que causaram a substituição desses mesmos modelos no Brasil.

1 O começo

Historicamente a educação expressa, sob a sua realização prática, as circunstâncias, os projetos e os interesses de classes em disputa. Na história da educação brasileira esses aspectos podem ser visíveis desde que aqui se forjou o chamado modelo agrário-exportador dependente (1549 a 1808)¹. Nesse contexto, os Jesuítas 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.

Para a história da educação, sob a perspectiva de análise da educação aos trabalhadores camponeses (as), destaca-se que o processo de colonização no Brasil tem como elemento fundamental a posse da terra, sustentada pela lógica do tripé: latifúndio, religião e escravidão.

Como mecanismo político e ideológico de manutenção dessa ordem político-social, aqui se implantou uma experiência de educação pautada nos valores do Cristianismo Católico ligado a sociedade européia aristocrática, articulada a nobreza, cuja cultura era pretensamente tida como “superior” a de qualquer povo colonizado.

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 traceja 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. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação aparece como emanando da sociedade (em nosso caso, da nação) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Constitui-se de todo esse processo a ideologia da diferença, a ideologia do escravismo baseada na suposta inferioridade da raça e da cultura. Para eles, os colonizadores, os povos escravizados “São bons para ser mandados”. Assim, o fenômeno colonização é igual à exploração associada ao submetimento dos povos indígenas e negros às mais cruéis formas de relações sociais.

Diante das intensas opressões, a resistência provocada pelo acirramento das contradições sociais (submissão/emancipação) acirrou conflitos que muitos historiadores tentaram esconder: Índios e colonos; colonos e missionários; escravos e senhores; contribuintes coloniais e fisco; senhores de terras e escravos contra mascates (comerciantes) e tantos outros.

Pode-se dizer que os 259 anos de domínio da educação jesuíta não são significativos para os “índios”, mestiços, pobres, camponeses porque durante esse período educavam-se os filhos das elites agrário-exportadoras, as únicas que podiam, inclusive, mandar seus filhos para estudar na Europa. Aos índios a catequese; aos filhos dos colonos instrução mínima (ler e escrever) e aos filhos das elites a formação sacerdotal, por meio do Curso de Teologia, e os cursos superiores de Letras, Filosofia e Ciências.

Poucos podiam ser alunos dessas escolas. Também 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, circu-

lação 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.

Propositalmente, Portugal mantinha a colônia ignorante e analfabeta, condição necessária para manter o avanço do capitalismo nesse país, porém, foi desse país que, também, saíram às riquezas que permitiram a Europa alcançar o padrão de desenvolvimento capitalista que hoje ostenta (Pau-Brasil, ouro, açúcar, pedras preciosas, café, cacau etc.). Também se enriqueceu a Companhia de Jesus, para que pudesse fazer proliferar suas escolas e educar as elites na Europa e construir os belos templos com altares, até hoje, visitados pelo emergente mercado do turismo.

No século XVIII, mais precisamente em 1759, os jesuítas são expulsos pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro português, e somente em 1770 é que se começa a implantar o sistema de Aulas Régias (aulas de Filosofia, Latim etc.) em meio ao contínuo processo de exploração do Brasil.

O latifúndio cresce com os cem anos de escravidão e extermínio dos povos indígenas, mesmo que tenha havido revoltas destes contra seus predadores. Contudo, isso não era suficiente, pois os colonizadores precisavam de mais mão de obra. Partiram, então, para a escravidão do negro africano, do século XVII ao século XIX (1888), visando dar sustentação à produção no campo por meio da combinação entre o tráfico, o latifúndio e a monocultura.

A luta do povo negro foi constata e incessante, cuja representação maior está nos quilombos (espaço de organização social, política e econômica para onde iam não somente os negros, mas os “índios” e povos brancos pobres e degredados).

Em termos educacionais 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 pública, sob a responsabilidade do Estado, mas demoraria muito a se configurar uma política de educação efetiva, pois, da parte dominante, sempre houve um

grande receio quanto aos ideais políticos de liberdade e de direito que poderiam ser estimulados caso fosse ofertada aos trabalhadores, especialmente se fosse permitido paradigmas não orientados pelo liberalismo.

Verifica-se que a educação pública brasileira 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. Por sua vez, as elites trataram de educar seus filhos na Europa ou com preceptores (espécie de professores particulares) e ainda nas poucas escolas públicas criadas para atender as elites nacionais, o que, em decorrência, os encaminhavam posteriormente aos estudos superiores.

Atravessa-se todo o século XIX e chega-se ao século XX sem que a educação pública fosse garantida à maioria da população brasileira, particularmente a força de trabalho camponesa.

Vale ressaltar que a luta pela educação ocorre no palco dos conflitos decorrentes da luta pela terra. A aprovação da lei de terras, em 1850, é um exemplo. 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. Casa-se, assim, o capitalismo com a propriedade da terra. Com esse laço de união a terra é transformada em uma mercadoria para quem tem dinheiro e poder. É como se essa lei pudesse ser chamada da 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, ou seja, quatro séculos depois de oficializada a descoberta deste “gi-

gante pela própria natureza”. A intencionalidade era barrar o êxodo rural e fixar o homem ao campo, favorecendo a elevação da produtividade. Percebe-se que para o campo, desde 1889, se produziram processos educativos de contensão, impedindo que homens e mulheres ousassem querer outro tipo de vida.

Tal 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 e, além do mais, havia mão-de-obra em abundância.

O quadro referente à 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 só seriam criadas em 1835, com dois anos de curso e para pouquíssimos alunos. Posteriormente, em 1878, seriam oferecidos modelos de escolas com três anos de curso. Era total o descaso pela educação, além disso, no início, essas escolas eram somente freqüentadas por homens.

Convém ressaltar que a educação feminina chega ao século XIX sem quase nenhum interesse. A situação das mulheres era de dependência e inferioridade. Até entre as famílias ricas a educação feminina não era prioridade, quando muito, elas recebiam noções de leitura, puericultura, prendas domésticas e boas maneiras.

As mentalidades dominantes no poder, durante séculos, foram indiferentes à educação feminina e popular. Para eles a educação da mulher e dos pobres devia ser prática e utilitária, daí que ao se chegar a Primeira República (oligárquica, latifundiária ou do café com leite ou dos coronéis), em 1890, os índices de analfabetismo da população brasileira eram em torno de 85%.

O período pós-guerra (1914/1918) demarca o início do surto industrial e a tendência à 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, em seguida a quebra da bolsa de Nova York (1929) que no Brasil provoca a crise do café e o protecionismo do Estado à burguesia agrário-exportadora. 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.

Gustavo Capanema, ministro da educação de Vargas, aprova as leis orgânicas da educação entre 1942 e 1946. Mas, 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:

A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

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, à 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. (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 as tensões exis-

tentes no campo e a educação rural, assim chamada pelos legisladores, seria um dos instrumentos de correspondência às práticas abusivas de poder.

A Constituição do Estado Novo tomaria a educação do campo 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.

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 a demarcar restrições àqueles que faziam opção por cursos profissionalizantes destinados as classes subalternizadas. Além desse fato, o ano de 1946 demarcou o começo de uma longa trajetória de lutas pela aprovação da lei 4024/61, que duraria 13 anos.

A LDB aprovada resultou do confronto entre os projetos do Ministro Mariani e o Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, defensor dos interesses privatistas na educação. Alguns desses confrontos se deram em função do debate sobre o caráter político X caráter pedagógico da lei; centralização X descentralização; público X privado; financiamento X liberdade de ensino.

A Lei 4024/61 implicou a criação do Conselho Federal de Educação e dos conselhos estaduais, com garantia da representação da escola particular nos mesmos. Vale lembrar que, nesse período, 50% da população em idade escolar estavam fora da escola.

Desse modo, os anos de 1945 a 1964 são marcados pelo populismo de seus governantes (Getúlio (1950), Juscelino (1955), Jânio (1960), Jango (1961)) e pelo fortalecimento da presença do capital internacional no Brasil. O modelo econômico é resultante das relações do Brasil com os Estados Unidos da América (EUA). A grande contradição existente é que a ideologia do nacional-desenvolvimentismo

não corresponde ao modelo econômico que inicia sua internacionalização via a invasão de multinacionais incentivadas especialmente pelo governo de JK.

Do ponto de vista dos 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.

Paralelamente, fatos importantes no campo da cultura, da política e da educação popular ocorreram, trazendo um novo significado para a educação rural e popular. O exemplo cita-se 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.

A Educação Popular defendida por Paulo Freire parte da prática político-social, da cultura e da economia como o tecido do processo ensino-aprendizagem e da cidadania crítica, atuante, consciente. Várias comunidades rurais adotaram a educação libertadora como Filosofia de luta e resistência ao capitalismo e a realidade social produzida pelo mesmo.

Esses movimentos foram contrapostos por forte repressão e controle ideológico pelos governos militares, após 64, e pelas 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 e da Reforma da Lei nº. 5.692/71 por meio da Lei n.º.044/82 que desobrigou a profissionalização do ensino de segundo grau.

Outras medidas de política educacional arrefeceram e deram nova dimensão ao ímpeto de se ofertar a educação do campo, sob o viés de pedagogias progressistas. 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 – e pela adoção da matéria Educação Moral e Cívica, considerada um instrumento de controle político-ideológico dos estudantes brasileiros.

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. Pode-se citar os projetos de colonização da Amazônia a partir de 1970, numa forte aliança entre o capital internacional, a burguesia nacional, militares e intelectuais a seu serviço.

3 Educação rural: um propósito 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.

Quando a revolução de 30 ocorreu já havia um movimento de caráter liberal, com destaque para o chamado entusiasmo pela educação, e, num segundo momento, a evidência do otimismo pedagógico pela educação. Estes movimentos ligavam o atraso brasileiro à educação e a reconheciam como a única solução para superar esse atraso. 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.

Esse contexto educacional é expressão das relações constitutivas do modelo urbano-industrial ou do chamado processo de industrialização brasileiro. Nas palavras de Dupas (1999, p. 53) essa “industrialização da periferia foi parte de uma revolução social ampla que mudou radicalmente as condições de acumulação em escala mundial”.

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 à 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.

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).

As propostas de educação em curso, entre 1930 e 1945, visavam à manutenção do “status quo”, em outras palavras, cada um permanece no seu lugar. Para a educação rural a missão dos professores passa a ser demonstrar a maravilha que é o campo, convencendo o camponês a se manter mão-de-obra barata e servil.

Mesmo a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, durante o Estado Novo, visando preservar a arte e o folclore e expandir o ensino daquelas regiões, não conseguiu atingir seu intento: educar dentro da disciplina das relações capitalistas que se implantavam também no campo. O incentivo a criação de escolas rurais voltadas à profissionalização de crianças e jovens pobres em técnicas e organização de produção em pequenas indústrias no campo mantinham-se cópia do modelo de educação urbana. Convinha integrar o meio rural ao chamado desenvolvimentismo, mas, o paradigma negava a cultura camponesa quanto à possibilidade de constituir seu próprio projeto de escola.

Por volta de 1950 quando se realizou a Campanha Nacional de Educação Rural e se criou o Serviço Social Rural, fazendo surgir a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de adultos, criadas pelo Ministério da Agricultura, predominantemente, visou-se fortalecer a ideologia do desenvolvimento comunitário, sem que nessas entidades os trabalhadores rurais, arrendatários e bóias-frias tivessem vez e voz.

Outro elemento a destacar foi a forte presença norte-americana por meio da Comissão Brasileira e Americana de Educação das Populações Rurais, com os mesmos objetivos anteriores, agora sob o controle dos EUA. De 1945 a 1964 são elaborados Projetos educacionais para o campo: formações técnicas, clubes agrícolas, conselhos comunitários rurais.

Os acordos Brasil /EUA por meio da Aliança para o Progresso, fortaleciam a política Kennedy que tentava, por todos os meios, impedir uma nova Cuba no campo brasileiro. O governo corresponde com a criação de 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.

Portanto, ao campo, a solução era educação informal (fora da escola). Os dois países pactuantes, os EUA e o Brasil, executores dessas políticas, mantinham suas agências e órgãos de governo em plena ação (Aliança para o Progresso, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg, United States Agency International for Development – USAID, Agency International for Development – AID). De imediato declararam em seus planos o combate à carência, à subnutrição, as doenças e a ignorância. O Estado brasileiro continuou a criar órgãos, programas e legislações visando atingir os objetivos propostos ao desenvolvimento e a educação rural, entre os quais se pode citar: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola – PIPMOA, Superintendência de Políticas de Reforma Agrária – SUPRA, criada (1964); Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTACs (1965); Projeto Rondon (1968), realizado com as universidades brasileiras.

Com esses programas substituiu-se a professora rural pelos técnicos e pelos extensionistas universitários (professores e estudantes). A educação aos

pobres, já naquele momento, torna-se alvo de controle, assistência e voluntarismo. Assim, na visão dessas organizações os homens e as mulheres do campo eram entendidos como desprovidos de valores e de capacidades socialmente significativas e cabia a educação favorecê-los.

Convém ressaltar que a aprovação de uma LDB nº. 4.024, em 1961, não trouxe grandes mudanças no cenário da oferta de educação ao camponês. É possível dizer-se que o Estado brasileiro transfere para a iniciativa dos empresários a responsabilidade pela manutenção da educação primária camponesa, conforme se verifica no artigo 31 da lei supracitada: “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).

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, na visão dos governos militares após-64, 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). 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.

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.

Durante o processo de redemocratização, criou-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 e prover a Valorização do Magistério, direitos não garantidos até hoje.

A realidade apresentada demonstra o descaso com a educação do camponês, o que provocou atitudes contestatórias cuja sustentação ideológica foi dada pela organização política das Ligas Camponesas, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de entidades semelhantes, contudo, sem evidenciar-se grandes transformações que pudessem corresponder aos interesses globais da população rural por educação.

4 A educação no neoliberalismo e a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo

Como se percebeu, anteriormente, o Estado não se revelou capaz de democratizar o ensino nem para o campo, nem para a cidade e, chegou-se aos anos 90 com um déficit histórico (SAVIANI, 2006), ou seja, 48 milhões de analfabetos. Mesmo com a mobilização nacional em defesa da Escola Pública, liderada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, da retomada das Conferências Brasileiras de Educação e da luta durante o processo Constituinte de 1987 a 1988 a educação brasileira, dos anos 80 em diante,

sofreria novo impacto ao ser afetada pela crise e necessidade de acumulação do capital.

Essas mudanças chegam ao campo e vão influenciar decisivamente o processo de produção. Para a educação camponesa são instituídas novas 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 à fase 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, os movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST que lidera o movimento nacional de luta por uma educação do campo continuou a pressionar o Estado. Assim, é que se aprovaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e 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.

Convém acrescentar que foram as condições criadas pelo I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA e, principalmente, pela experiência de educação do MST aliada à luta por Reforma Agrária que se passou construir o projeto de educação com qualidade social vinculado a formação dos educadores (as) do povo.

Sabe-se que 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, representadas 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)).

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 nº. 9.394/96 e nas medidas de política educacional que estão sendo realizadas pelos programas, projetos e campanhas para a Educação Básica em parceria com o setor privado: referências de que o Ensino Fundamental contará com calendário próprio e, portanto, desvincular-se a escola rural dos meios e da conotação escolar urbana.

5 Considerações finais

Verificou-se que a propósito da educação nacional o Estado brasileiro foi negligente. Porém, se se dividi-la em dois universos, o rural e o urbano, constatar-se-á que a primeira ficou de fora dos projetos anunciados pelas constituições e pelas leis de educação, elaboradas nos últimos séculos.

Governos se sucederam na máquina estatal 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 instala-

ção 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 à 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 focalizadas e restritas do ponto de vista do financiamento, em correspondência com os interesses emanados da lógica do capitalismo neoliberal e de suas agências gestoras: Banco Mundial, UNESCO, OMC, FMI.

Em que pese à evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade, mas que têm formas organizativas de produção (material e simbólica) diferenciadas, historicamente priorizou-se uma visão de escola do campo sob o paradigma urbano. O resultado dessa imposição implicou na negação do acesso a uma educação de qualidade. Para o campo ou se promoveu uma pseudo-educação 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.

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 cam-

po a conquistar uma escola de qualidade, em todos os níveis e modalidades, como coadjuvante da luta pela Reforma Agrária e demais políticas públicas.

**EDUCATIONAL POLICIES OF BRAZIL OR HOW EDUCATION WAS
DENIED TO THE MEN AND WOMEN FROM RURAL AREAS –
A HISTORICAL JOURNEY**

Throughout Brazilian history, education for those who live and work in rural areas was not seen as a priority to the government. For a long time, despite the economy being strongly based in agriculture, rural education was neglected in Brazilian legislation. When rural education began to receive more focus, the intent was to stop rural flight, keeping population in farms in order to increase productivity. It can be seen that, since 1889, educational processes were developed in order to keep these men and women from wanting a different lifestyle. Despite city and countryside being part of the same reality, for decades, a vision of a rural school was prioritized, while under the urban paradigm, in order to comply with the interests of the industrial and agrarian sectors. This study takes a historic journey through this issue, highlighting the social movements that developed during the 90s, and their struggle for a rural education. This process resulted in the approval of educational policies. Among them are PRONERA (1998) and the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools (2002). There is still much to be done for rural education, however, any action from the government will only achieve its goal if it is democratically offered, in all levels and types, and if placed on a new foundation, taking into consideration regional, social and cultural differences, as well as the organization of production.

KEY WORDS: Education, State, Rural Education

Referências

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa Nacional de Educação e Cidadania, Brasília, 1991.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, 2002.

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

DAMASCENO, Maria Nobre & THERRIEN, Jacques (org.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

DUPAS, Gilberto. Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

MITSUE, Morissawa. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

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

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

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

Recebido em 17 set. 2009 / Aprovado em 21 dez. 2009

Para referenciar este texto

COUTINHO, A.F. As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo – um percurso histórico. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 493-412, jul./dez. 2009.