

# **Reflexões sobre a educação do campo: revisitando a história do Brasil**

Ilário Dias Cardoso Filho<sup>1</sup>, Cícero da Silva<sup>2</sup>

## **Resumo**

Este artigo propõe uma discussão a respeito da modalidade de educação ofertada aos camponeses, tendo como ponto de referência alguns aspectos da trajetória histórica da formação do Brasil. A pesquisa é de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativo-interpretativista. Considerando o disposto sobre educação nas Constituições Federais e estudos de autores relacionados à educação ofertada aos camponeses, o estudo analisa aspectos da política educacional do Estado brasileiro voltada aos povos do campo. Aborda-se ainda o processo de lutas dos movimentos sociais do campo em defesa de uma política pública para a educação do campo. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar de alguns avanços, ainda estamos distantes da efetivação de uma proposta de educação planejada, discutida e articulada com a participação dos camponeses.

## **Palavras-chave**

Educação do Campo. Movimentos Sociais. História. Políticas Públicas.

**1.** Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, Brasil. E-mail: ilariodias@hotmail.com.

**2.** Doutorando em Letras na Universidade Federal do Tocantins, Brasil; professor da Universidade Federal do Tocantins, Brasil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Gepec). E-mail: cicolinhas@yahoo.com.br.

# **Reflections on countryside education: revisiting the history of Brazil**

Ilário Dias Cardoso Filho\*, Cícero da Silva \*\*

## **Abstract**

In this paper it proposes a discussion about the modality of education offered in rural areas for the peasants, taking as reference some aspects of the Brazil's historical formation trajectory. The research is of bibliographic nature and qualitative-interpretative approach. Considering the provision on education in the Federal Constitutions and some authors' researches related to education/schools in peasants areas, in this investigation it analyzes aspects of the educational policy in Brazilian State for the peasant population. It also discusses the process of struggles of the rural social movements in defense of a public policy for countryside education. The research results have revealed that, despite some advances, we are still far from making a proposal for an education previously planned, discussed and articulated with peasant participation.

## **Keywords**

Countryside Education. Social Movements. History. Public Policies.

\* Graduate in Social Sciences, Federal University of Tocantins, Campus of Tocantinópolis, State of Tocantins, Brazil. E-mail: ilariodias@hotmail.com.

\*\* PhD student in Letters, Federal University of Tocantins, Brazil; professor in the same institution; leader of Research Group in Countryside Education (Gepec). E-mail: cicolinas@yahoo.com.br.

## Introdução

Os movimentos sociais do campo que defendem o direito à posse e ao uso da terra como meio necessário à sobrevivência e produção da vida, nos últimos anos, atrelaram a essa luta a conquista da escola. Mas não de qualquer modelo de escola, como a “escola da cidade”, mas daquela escola que tem sua pedagogia, seu currículo, sua metodologia, suas teorias pensadas sob a ótica do movimento camponês. Isso porque “precisamos compreender que a Escola do Campo só acontece e se sustenta no projeto político dos movimentos sociais, caso contrário será apenas uma experiência alternativa, ou coisa de governo” (GEHRKE, 2010, p. 154).

Com isso, depreende-se que defender um projeto de escola construído sob a ótica e a realidade sociocultural dos sujeitos que vivem no campo significa lutar contra os projetos do agronegócio e do latifúndio, contra a ideologia do currículo das escolas da cidade, que cria o cenário em que o campo é retratado como lugar de sofrimento e atraso. Essa escola da cidade, conhecida como escola rural<sup>3</sup> para os camponeses, era o modelo de educação dado a eles quando implantado no meio rural. O retrato mais conhecido da escola rural associa-se ao abandono das salas de aula pelos alunos, pois esses não se viam contemplados por uma escola criada apenas para reduzir os altos índices de analfabetismo, cujas taxas sempre ganharam destaque nas estatísticas.

Considerando essa situação, e por ser uma pesquisa cuja perspectiva investigativa é teórica, de abordagem qualitativo-interpretativa, a proposta do artigo<sup>4</sup> é abordar a modalidade de educação ofertada aos camponeses e a luta desses sujeitos pela efetivação da educação do

campo. Para tanto, o trabalho apresenta um breve panorama da trajetória histórica de nossa formação nacional, além de analisar pontos das cartas constitucionais do país que tratam dos direitos dos povos do campo à educação. Portanto, a pesquisa é de natureza bibliográfica.

Segundo Gil (2006, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para o desenvolvimento de nosso estudo, realizamos um levantamento prévio de referências teóricas no intuito de identificar e coletar contribuições já produzidas por diferentes autores a respeito do tema do objeto de investigação do artigo. Assim, as fontes bibliográficas da pesquisa são constituídas de livros, artigos científicos e páginas de sítios eletrônicos.

O trabalho está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira focaliza aspectos da formação histórica do Brasil, bem como o disposto sobre a oferta de educação aos povos do campo nas Constituições Federais (1824, 1889, 1934, 1946 e 1988). A segunda parte, por sua vez, trata do processo de lutas dos movimentos sociais do campo em defesa de uma política pública para a educação do campo nos seus diferentes níveis de ensino, que seja planejada, discutida e articulada com a participação dos camponeses.

### Breve histórico: a formação do Brasil

A história da formação social do povo brasileiro é envolta em mistérios, invasões, guerras e diversos questionamentos ainda sem

**3.** Durante décadas, inclusive na atualidade, a educação ofertada aos camponeses geralmente acontece(u) nas escolas rurais. Esse tipo de escola é marcado, sobretudo, pelas más condições de funcionamento, professores sem formação inicial, currículo e calendário não condizentes com a realidade dos povos do campo etc.

**4.** Esta pesquisa integra as atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (Gepec/UFT/CNPq).

respostas, por exemplo: como chegaram em solo sul-americano os primeiros europeus? Os relatos que temos do período de “achamento” do Brasil podem ser lidos na famosa carta em que Pero Vaz de Caminha<sup>5</sup> descreve alguns aspectos da nova terra “recém-descoberta” pela Coroa Portuguesa. Essa carta, enviada ao rei de Portugal D. Manuel, pode ser considerada o primeiro documento oficial brasileiro, isto é, uma espécie de certidão de nascimento do Brasil (BOSI, 2000). Trata-se, portanto, de um documento caracterizado por uma descrição romantizada do que foi o encontro entre europeus e indígenas em terras brasileiras.

O que antes era apenas uma grande porção de terra, talvez sem um nome próprio (com belos rios, lindas florestas, diversos animais e distintas riquezas minerais em seu solo), não era explorada sob a ótica capitalista pelos povos nativos que aqui viviam, devido esses não possuírem o “egoísmo branco” de acumular bens materiais ou de produzir objetos para serem comercializados e consumidos em grande escala. Aliás, a relação de trabalho dos povos tribais estava intimamente associada à terra, aos ritos, sistema de parentesco e estações do ano. Todavia, em função da aculturação europeia, essa terra sofre mudança de paradigma quando “descoberta”, “achada”, “invadida” pelos portugueses em 22 de abril de 1500 (BUENO, 2010, p. 28).

Os primeiros relatos dos viajantes, principalmente a Carta de Pero Vaz de Caminha (BUENO, 2010) que fora enviada ao rei de Portugal, relata um contato “amistoso”, “romantizado”, baseado na troca de presentes dos portugueses com os nativos que posteriormente seriam chamados de índios, tendo em vista que Pedro Álvares Cabral julgava

ter chegado às Índias. (BUENO, 2010). Essa viagem aventureira dos portugueses até o novo mundo tinha objetivos aparentes: conquistar novas terras, procurar especiarias e metais preciosos (ouro, diamante, cristal, dentre outros produtos).

Nota-se, inicialmente, que a cobiça dos navegadores e traficantes franceses pelo território brasileiro e a aliança que eles estabelecem com os indígenas são fatores que impulsionaram a ação dos portugueses para lutar pela garantia da “posse” da nova terra. Para alcançar esse objetivo, a Coroa Portuguesa envia ao Brasil uma expedição militar e colonizadora comandada por Martim Afonso de Sousa. Este, após chegar ao país, estabelece no território uma Colônia de exploração<sup>6</sup>, fundada nas capitâncias hereditárias (distribuição das terras brasileiras em 14 capitâncias hereditárias, totalizando 15 lotes, aos cidadãos ilustres da Corte, conhecidos como donatários) (BUENO, 2010).

Em decorrência da falta de recursos financeiros e a impossibilidade de administrar os grandes lotes de terras, que mediam aproximadamente 250 quilômetros de largura, a maior parte das capitâncias hereditárias fracassaram, com exceção de São Vicente, fundada por Martim Afonso, e Pernambuco, fundada por Duarte Coelho. Essas duas capitâncias prosperaram graças à plantação de cana-de-açúcar (BUENO, 2010). Como consequência, os índios foram expulsos de suas terras, enquanto aqueles que resistiam eram mortos e muitos forçados a trabalhar como escravos. Carvalho (2008, p. 18) observa que “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença de milhões de indígenas”. De modo geral, as consequências foram desastrosas:

**5.** Cf. conteúdo da Carta de Pero Vaz de Caminho. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/perovazcaminha/carta.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

**6.** Colônia de exploração está fundada em interesses mercantis, a terra é usada como meio de se extrair riquezas. As principais características desse modelo de colonização empregado no Brasil pelos portugueses são: latifúndio, monocultura e escravidão. Colônia de povoamento é quando os colonizadores povoavam e desenvolviam a terra, o que é bem diferente do que ocorreu no Brasil (BUENO, 2010).

O longo, rendoso e doce reinado do açúcar em terras brasileiras – iniciado em 1532 e ainda sem data para acabar – trouxe também consequências amargas para o país. Plantada com avidez e impaciência no luxuriante solo de aluvião do litoral nordestino, a cana-de-açúcar deu luz ao Brasil, colocando-o no mapa do comércio planetário. O pó branco tornou-se “o principal nervo e substância da riqueza da terra”, segundo um antigo cronista. Com os dividendos – de qualquer forma logo emigrados para Portugal e, dali, para a Holanda – vieram a devastação das matas, a escravização indígena em larga escala, os desatinos do monopólio e da monocultura, a infâmia inominável do tráfico negreiro, a vertigem do lucro fácil, o latifúndio, a pirâmide social exclusivista, a ganância desenfreada – vícios que o Brasil, em vez de sanar, incorporou. (BUENO, 2010, p. 47).

Como podemos observar no excerto, iniciava-se, nesse período, a formação social, econômica e política do Brasil, alicerçada na monocultura da cana-de-açúcar, na mão de obra escrava e no latifundiário (aspectos esses que viriam a ser responsáveis, diretamente, pela desigualdade social existente no país). Entretanto, devido o objetivo inicial dos portugueses não ter sido alcançado – garantir o domínio do território –, a Coroa cria, em 1548, o cargo de governador-geral, que representaria os interesses do rei na colônia (BUENO, 2010). O primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil em março de 1549 com os seguintes objetivos: “centralizar o poder, construir uma fortaleza, visitar e proteger as demais capitanias, redistribuir terras, regulamentar a relação entre colonos e nativos e incentivar incursões ao interior, devia também atacar e punir indígenas hostis” (BUENO, 2010, p. 49), os quais em sua maioria foram alcançados.

Com o governador-geral, também vieram os primeiros jesuítas, entre eles, o padre Manoel da Nóbrega. De um lado, a espada representando a lei e a ordem, do outro, a religião como representativa do primeiro modelo educacional

instalado em terras brasileiras. Para Bueno (2010), os jesuítas foram figuras importantes no processo de colonização, pois sem eles a empresa colonial teria fracassado. No entanto,

Desde o início, a polêmica esteve no âmago da ação jesuítica, já que, embora antagônicos em tese, catequese e colonialismo andaram sempre juntos. Os jesuítas lutaram contra a escravização dos indígenas, mas o plano de catequização que puseram em prática – e a conseqüente concentração dos índios em aldeamentos ou “missões” – não apenas resultou em tragédia, em razão dos graves surtos de doenças infecciosas, como facilitou a ação dos escravagistas. Os próprios jesuítas, o padre Nóbrega à frente, tinham escravos e acreditavam na doutrina aristotélica da servidão natural dos povos “inferiores”. Para defender os nativos, estimularam o tráfico de africanos. (BUENO, 2010, p. 50).

As incursões jesuíticas em solo brasileiro tinham claros objetivos da Contrarreforma, posto que a Europa, até então sob o domínio católico, vivia períodos de crises, em decorrência dos ecos da Reforma Protestante implantada por Martinho Lutero, em 1517 (BUENO, 2010). Assim, qualquer ação intelectual que se levantava contra a Igreja teria que enfrentar o Concílio de Trento, responsável por instalar a Contrarreforma e a Inquisição, para perseguir os hereges.

Bueno (2010) ainda ressalta que Portugal havia vivido uma “espécie de primavera renascentista” nos anos de 1530 a 1536, principalmente pela ação do filósofo Erasmo de Rotterdam, que propunha a tolerância cultural e religiosa. Todavia, a Inquisição estava disposta a barrar os avanços do humanismo renascentista. Desse modo,

Entre os vários grupos que deflagraram esse processo de “fechamento” cultural estava a Companhia de Jesus – que então começava a se tornar cada vez mais influente nos destinos de Portugal. Graças à “grande viragem” a ao banimento de outras alternativas culturais, os jesuítas se transformariam, a partir de 1546,

numa das forças “políticas” mais atuantes do reino [...]. Em breve, todos os aspectos “culturais” da empresa colônia lusitana seriam entregues aos jesuítas, encarregados também da conversão dos “gentios” na Índia (e em toda a Ásia) e no Brasil. As colônias – especialmente o Brasil – se desenvolveriam sem livros, sem universidades, sem imprensa, sem debates e inquietações culturais: em uma palavra, sem o frescor do humanismo renascentista. “A inteligência brasileira viria a constituir-se submetida à direção exclusiva da Companhia de Jesus, sob a égide da Contrarreforma e do Concílio de Trento”, como diagnosticou Wilson Martins. (BUENO, 2010, p. 54-55).

Nesse contexto histórico, percebemos que a única educação ofertada inicialmente na Colônia tinha concepções religiosas. E, com o domínio dos primeiros governadores-gerais até o fim do Império (1822-1889), o modelo de educação praticado no Brasil – e que se seguiu até meados do século XX – esteve exclusivamente voltado para uma elite branca, latifundiária e cafeeira, enquanto pobres, negros e indígenas eram excluídos do processo educacional, principalmente da participação política (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). É importante destacar que a educação ofertada pelo governo não levava em consideração a diversidade cultural das comunidades rurais (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores, dentre outros). Isso fica explícito quando nos reportamos a olhar para a educação como ela tem sido tratada nas cartas constitucionais na história do país (LEINEKER; ABREU, 2012).

### **As primeiras constituições e a educação para os povos do campo**

Quando a palavra “povo” é citada nas constituições brasileiras, pela falta de clareza ou de definição, pouco se sabe que povo é esse, sua importância e seus direitos. As primeiras cartas constitucionais, aprovadas pela classe hegemônica agrária, desconsideravam as

características culturais do povo brasileiro. Em função disso, direitos civis, sociais e políticos eram facilmente negados. Assim, a palavra “cidadania”, no Brasil em construção, marcado pelo autoritarismo imperial de D. Pedro I, é um termo vazio de significado (VILLA, 2011).

Para Villa (2011), o país “nasceu com uma organização política antidemocrática”, cuja marca repercutiu na Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), pois uma elite detentora de terras legislava para cumprir seus objetivos e não fazia oposição política ao Imperador. Nesse sentido,

Todos eram iguais, mas uns eram mais iguais que outros. As eleições seriam indiretas. No município votariam os maiores de 25 anos, livres (30% da população era escrava), e excluía-se os criminosos, criados e quem não tivesse renda anual mínima. Os eleitos dos municípios seriam eleitores para as outras duas esferas: a provincial (como eram chamados os estados) e a nacional. De acordo com o artigo 94, era necessária renda mínima anual de 200 mil-réis. Assim, o critério era a renda (chamado censitário) e não envolvia a alfabetização, como será disposto, no fim do Império, pela Lei Saraiva, de 1881. (VILLA, 2011, p. 17).

Poucas pessoas tinham voz nas decisões políticas do país à época, porque o requisito definido para o exercício da cidadania era a renda.

No que diz respeito à educação, mesmo que de forma tímida, a primeira lei sobre o assunto é aprovada durante o Império:

Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava

os conteúdos das disciplinas (NASCIMENTO, 2015, p. 2).

De acordo com essa lei, apenas os lugares populosos tinham direito a ter escolas, o que excluía boa parte dos povos do campo do processo de formação. Por outro lado, como a formação de professores era precária e os conteúdos eram determinados a critério dos presidentes de províncias, o sistema educacional do país não avançava.

Com a Proclamação da República do Brasil, em 15 de novembro de 1889, inicia-se uma nova fase na política e na economia nacional. Políticos e intelectuais são influenciados pelas ideias da filosofia positivista, recorrente à época na Europa, a qual tinha como princípio estimular o desenvolvimento da sociedade moderna enfatizando o progresso industrial. Com isso, as cidades são urbanizadas, melhora-se o saneamento básico, implantam-se as redes de iluminação das vias públicas, ficando apenas a par dessas transformações a parcela da população que vive no campo (BUENO, 2010).

Essas transformações sociais que afloraram no país contribuíram para o surgimento de uma nova mentalidade e mudança nos costumes. Consequentemente, a modernização do sistema produtivo e o crescimento das cidades, impulsionado principalmente pelo desenvolvimento das indústrias, fez surgir novos atores sociais (empresários, jornalistas, escritores, advogados) no cenário político e econômico do Brasil, que procuravam imitar o estilo de vida europeu. Porém, nessa época, e de igual modo na Monarquia, uma característica ainda marcante no sistema eleitoral do país é a continuidade do “voto de cabresto”, fraude eleitoral usada a fim de manter o poder nas mãos das elites agrárias (VILLA, 2011).

Por sua vez, a educação também sofre influência do positivismo, visto que é necessária a “ordem para que haja o progresso”. Não obstante, é importante destacar que, naquele período,

a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 5).

Como a maior parte da população brasileira vivia no campo, o elevado índice de analfabetismo é reflexo da ausência de escolas públicas adequadas e distribuídas por todo o país. Quando existia uma escola no meio rural, cabia aos pais dos alunos pagarem o salário dos professores e, às vezes, disponibilizar um imóvel no local para realização das aulas.

O modelo de propriedade predominante no país, o latifúndio, corrobora para aprofundar esse grau de exclusão social, posto que as famílias de coronéis que governam o país nesse período revezam-se no poder, e se sustentam sobre esse sistema através da exploração dos pequenos camponeses, que não tinham instrução educacional. Por sua vez, o governo não dispõe de uma política educacional capaz de resolver o problema do analfabetismo que atinge o campo. E quando há escolas para esses sujeitos é uma escola rural com ideais e os mesmos conteúdos que são trabalhados com os demais educandos que moram nas cidades.

Assim, para um país que se “modernizava”, a Constituição de 1891 não considerava todos os cidadãos como eleitores (VILLA, 2011). A regra postulava que era preciso ter mais de 21 anos de idade e ser brasileiro. Ficaram excluídos os analfabetos, os mendigos, os praças de pré e os religiosos “de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe renúncia de liberdade individual” (VILLA, 2011, p. 33). As mulheres também não podiam votar nem ser votadas, pois à época se elas tivessem

tal direito isso era considerado para alguns parlamentares como anarquia. Cabia à mulher, então, cuidar do espaço doméstico, a fim de garantir a ordem social e moral da família.

Além disso, no início da República, enquanto as cidades ganhavam traços de uma urbanização com características europeias, os menos favorecidos eram empurrados para os cortiços ou para os morros, formando as primeiras favelas do país. Por outro lado, a população do campo vivia o oposto disso, sendo explorada pelos grandes proprietários de terras, além de ter de conviver com estereótipos criados para marginalizar o camponês do processo político, como “matuto”, “jeca-tatu”. Devido a essas condições, “a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio” (FERNANDES, 2011, p. 139). Diante disso, os primeiros “movimentos sociais” [populares] urbanos e rurais surgidos nesse período expressam a insatisfação da população com o governo.

Nessa época, os dois movimentos populares mais conhecidos da história brasileira – Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916) –, embora classificados por alguns como uma insurreição contra o governo e a República, revelam o campo brasileiro como um lugar de conflitos e mortes (BUENO, 2010). O cenário que está por trás da eclosão desses eventos é um campo dominado pelo latifúndio e pela exploração da mão de obra de homens, mulheres e crianças camponeses. Isso também deixa claro que a maior parte das revoltas populares que aconteceram no Brasil foi por necessidade de mudanças e deram-se no campo; porém, todas as manifestações foram terrivelmente esmagadas pelo governo. Assim, lutar pelo direito à vida, terra, moradia, educação e liberdade em um país dominado por uma elite agrária significava lutar contra balas e canhões.

Ao se analisar as primeiras constituições, percebe-se que nunca houve no Brasil uma política preocupada com a questão educacional

no país, principalmente voltada para atender as demandas dos povos do campo. Apenas na Constituição de 1934 é que se verá alguma atenção dada às comunidades rurais no que tange à educação. Assim, consta do art. 156, parágrafo único, que: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Isso deixa claro que ainda existe um pensamento sobre o problema educacional envolvendo os povos do campo, que está ligado à localização e a baixa densidade populacional do meio rural, implicando em grandes gastos para o Governo. Tal concepção apenas reforça o argumento de que não é preciso construir escolas no meio rural com infraestrutura adequada, criar uma nova agenda educacional para os povos do campo, valorizar o contexto local, construir um currículo que contemple a realidade camponesa, entre outras demandas.

Com a industrialização do país a partir de 1930 e a adoção de medidas chamadas de “modernizantes”, as cidades da região Sudeste do Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte) tiveram expressivo aumento populacional (BUENO, 2010). Em geral, as pessoas que migraram para as regiões Sul e Sudeste do país saíram das regiões Norte e Nordeste, fugindo da seca e do latifúndio que assolavam a região, em busca de emprego e melhores condições de vida nos grandes centros urbanos. Esse fenômeno que caracteriza a saída da população do campo para a cidade é conhecido como êxodo rural, que de acordo com Silva Júnior e Netto (2011), resulta de dois fatores: expulsão e atração.

A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo. (SILVA JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 48).



O intenso fluxo migratório repercutiu nos serviços públicos disponibilizados pelo governo (saúde, moradia, saneamento básico, educação, emprego) que não são capazes de atender a grande demanda populacional. Consequentemente, há, nas grandes cidades, o aumento de roubos, furtos, crimes, desemprego e a formação de inúmeros cortiços. Por isso,

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (HENRIQUE et al., 2007, p. 11).

Analisando esse excerto, depreende-se que a educação rural<sup>7</sup> seria usada como um artifício para manter o homem no campo, a fim de conter o fluxo migratório. Essa educação, em tese, não seria uma obrigatoriedade do Estado, mas de algumas entidades “amparadas” pelo poder público. O que há nos textos constitucionais (e em outros decretos até aquele momento) é a concepção de uma educação rural, cujos fundamentos teóricos e metodológicos são os mesmos usados pela educação ofertada nas cidades, sem levar em consideração a realidade e as peculiaridades das comunidades camponesas. A Constituição de 1934 também cita a educação rural em seu art. 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo.

Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934).

A lógica de educação defendida nesse artigo da Carta Constitucional está voltada para a valorização do trabalho e fixação do homem ao campo. A ideia não é cuidar da educação rural, no sentido de desenvolver uma escola apropriada para os camponeses, com um currículo que contemple as particularidades do contexto social do campo, mas cuidar da “sua educação rural”, pois parece estar “atrasada”. A esse “trabalhador nacional” também nunca foi disponibilizada a preferência para usar as terras públicas, principalmente, aquelas que não cumprem o papel social (produção de alimentos). Tudo isso corrobora o porquê de, no Brasil, nunca ter acontecido, de fato, uma Reforma Agrária.

Em 1937, o governo preocupado com a educação rural, cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural (LEINEKER; ABREU, 2012). Na mesma linha, o ruralismo pedagógico defendia a permanência do homem no campo com um ensino eficaz, que não fizesse propaganda da cidade a fim de atrair o trabalhador rural para os grandes centros.

Ainda na Constituição do Estado Novo, de 1937 (BRASIL, 1937), outorgada por Getúlio Vargas, lançam-se por terra os princípios democráticos conquistados na Constituição de 1934. No ano de 1942, ocorre a criação das Leis Orgânicas ou Reforma Capanema voltadas à política educacional. Essas leis estabeleciam diretrizes de como seria o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (LEINEKER; ABREU, 2012).

Mas, as mudanças nos rumos da educação não param por aí. A carta constitucional de 1946, no art. 168, estabelece que: “o ensino

**7.** A expressão educação rural já aparece durante o governo de Getúlio Vargas e foi empregada para delimitar os espaços urbano e rural, além de definir políticas públicas voltadas à educação. Para maiores detalhes sobre educação rural, consultar Ribeiro (2012).

primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provar falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 2015d). O Estado estabelecia o direito de gratuidade do ensino para todos, porém, embora o país fosse meramente rural, somente as pessoas que moravam na cidade conseguiam estudar, pois lá existiam escolas construídas. E a continuidade dos estudos era destinada somente para aqueles que conseguissem apresentar o atestado de pobreza exigido pela Constituição. Nesse caso, para os moradores das áreas rurais, exceto os grandes fazendeiros, quando o filho concluía o ensino primário já era uma grande conquista. Por outro lado, somente aqueles cidadãos que tinham melhores condições financeiras conseguiam pagar para manter seus filhos estudando na cidade. Como se observa, mesmo comprovando a insuficiência de recursos financeiros, para o filho de um camponês estudar na cidade era muito difícil. Além disso, muitos pais – que não estudaram – tinham o “entendimento” de que, o lugar do filho era na “roça”, ajudando nos trabalhos para garantir a produção e o sustento da família (MARIN et al., 2012).

Em linhas gerais, o filho do camponês e o filho de um morador da cidade partilhavam de duas realidades distintas. Enquanto para o primeiro, historicamente, foram dadas poucas condições de acesso ao ensino e continuidade aos estudos – porque o campo sempre foi carente de escolas e políticas educacionais específicas –, para o segundo, ocorre o contrário: como há um público formado por diversas classes sociais compostas por comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais, jornalistas – com elevado poder aquisitivo – os moradores da cidade são mais beneficiados pelas políticas públicas, que garantem direitos fundamentais aos cidadãos. Dessa forma, pela exigência de uma demanda elitista, o ensino é ofertado com uma estrutura mais satisfatória para atender segmentos diferenciados, justificando o porquê

de as políticas governamentais brasileiras terem sido pensadas tendo sempre como referência o contexto urbano.

### **A luta dos movimentos sociais pela educação do campo**

A educação do campo é protagonizada e articulada pelos movimentos sociais (trabalhadores do campo e suas organizações), que lutam pelo direito a posse e ao uso da terra, a fim de que o homem que reside no campo tenha assegurado o direito a uma educação pública de qualidade, gratuita, com metodologia e currículo condizentes com sua realidade sociocultural (CALDART, 2012). Os desdobramentos dessa luta questionam a realidade construída sobre a concentração fundiária, que tem produzido a opressão e a marginalização dos camponeses.

A concentração fundiária é uma característica que se tem perpetuado ao longo da história brasileira. O alicerce dessa marca remonta ao sistema de capitâneas hereditárias à época da colonização e tem como maior aliado na consolidação desse modelo arbitrário o Estado, que sempre legislou a favor de um grupo aristocrático e detentor dos poderes político e econômico do país. Prova disso é a Lei de Terras – Lei 601 de 18 de setembro de 1850 – que regulamentava no país a propriedade privada da terra. Essa lei estabelecia que a única forma de ter acesso à terra era mediante a compra, abolia o sistema de sesmarias e impedia que os escravos obtivessem posse de terras por meio do trabalho. Consequentemente, essa lei institucionalizou um longo processo de exclusão social no país, que dura até os dias atuais, ao negar o uso e a posse da terra para pobres e negros. Como sabemos, é na terra, como espaço e lugar de vida, que se desenvolve o trabalho e a cultura. Entretanto, o movimento camponês questiona essa realidade histórica ao lutar pela terra, por moradia, por educação e escolas públicas.

O cerne das discussões dos movimentos

de luta pela terra é articular e desenvolver uma política nacional de educação do campo que não seja vinculada a um modelo “importado” da cultura educacional urbana que, por décadas, tem sido delegado às populações que vivem no meio rural (SANTOS, 2015). E isso tem acontecido porque há um conjunto de estereótipos no imaginário urbano relacionado ao campo e às pessoas que lá vivem. Nesse sentido, as discussões mostram que o modelo tradicional de educação “forjado” pelos governos para o campo, em geral, visa apenas atender aos interesses capitalistas do agronegócio e do latifúndio, o que significaria uma fórmula mágica na tentativa de tirar o campo do “atraso histórico” (SANTOS, 2015).

Ao adotar essa postura ideológica marcada pelo preconceito, sem pensar que o campo é formado por “sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos” (SANTOS, 2015, p. 2), fica subtendido que a extensão da escola da cidade para o campo cumprirá os mesmos ideais de desenvolvimento. Porém, sabemos que a educação escolar urbana é elitista, individualista e mercadológica, sendo incapaz de atender aos anseios e as peculiaridades das populações do campo. A superação dessa lógica tem sido marcada por “lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo” (SANTOS, 2015), cuja ação principal é lutar pelos direitos sociais garantidos constitucionalmente e que, de certa forma, geram pressão nas lideranças governamentais para a criação de políticas públicas para os camponeses.

O grande desafio é romper a dicotomia entre o campo e a cidade, em que o segundo espaço social é sempre visto como o “lugar do progresso”, “da felicidade”, “do sucesso”,

“da fama”, e o campo é o “lugar da seca”, “do sofrimento” e “do atraso” (SANTOS, 2015). É nesse contexto que entra a educação do campo, trazendo as identidades, as histórias e a realidade social camponesa, como agentes capazes de desconstruir do imaginário coletivo a visão distorcida entre o campo e a cidade.

De acordo com Caldart (2000), no início das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o sem-terra que lutava contra a opressão do latifúndio, que vivia em um barraco de lona à beira da estrada e resistindo contra a fome, não via na escola um instrumento que potencializasse sua luta. Contudo, ocorre um desdobramento em defesa da educação, o qual é fruto da ação histórica do MST na mobilização dos camponeses, que, aos poucos, vai percebendo não se tratar apenas de lutar por terra, mas também de unir essa luta ao acesso a uma escola do campo para seus filhos. Logo, significa dizer que a educação é uma ação política, visto que “uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem escola” (CALDART, 2000, p. 36).

Por outro lado, as políticas públicas<sup>8</sup> relacionadas à educação do campo são vistas como compensatórias, e a formulação dos currículos é trabalhada a partir de discursos, identidades e perfis de conotações urbanas e voltados essencialmente para uma preparação ao mercado de trabalho, deixando de fora as particularidades local e regional dos povos que vivem no campo. Ou seja, nas palavras de Arroyo (2013, p. 71): “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, jovens e adolescentes que os aprendem”. Como ressaltam Lima e Silva (2015), as lutas e articulações dos movimentos sociais camponeses em defesa da educação do campo vão contra as tradições impostas pelas experiências educativas típicas do meio urbano. Estas, embora distantes

**8.** Cf. Brasil (2010). 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.

dos propósitos de formação almejados para a realidade das crianças e jovens camponeses, estão vivas em pleno século XXI nas escolas rurais.

Entretanto, os principais problemas ligados à implementação de políticas públicas para o campo e que precisam de solução, segundo os debates efetuados nas Conferências Nacionais de Educação do Campo, são: a localização geográfica das escolas, que dificultam a locomoção das crianças entre estas e suas residências; meios de transporte; estradas ruins; áreas rurais com cada vez menos pessoas, devido o êxodo rural; latifúndio e o agronegócio.

Para Santos (2015), mesmo com alguns avanços metodológicos na área da educação do campo, o que se vê ainda como prioridade é uma educação rural (RIBEIRO, 2012) alicerçada no agronegócio, no latifúndio e no uso dos transgênicos. Essas prioridades não valorizam os saberes nem as condições de vida do homem e da mulher do campo, uma vez que a agricultura mecanizada em grande escala e o uso intensivo de agrotóxicos e dos transgênicos visam atender uma demanda de mercado nacional e internacional. Todos esses fatores corroboram para a aniquilação da agricultura familiar<sup>9</sup>, para a geração de sem-terras e tornam o campo um lugar de conflito.

A Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito social, afirmando no Art. 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quanto à forma de ensino, o Art. 206 diz que “será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o

saber” (BRASIL, 1988). Tais princípios dão a garantia objetiva de que o direito à educação é legítimo e de responsabilidade do Estado. Entende-se com isso que os povos do campo devem ter a mesma igualdade de condições de acesso ao conhecimento.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Estado assume o compromisso de adotar políticas educacionais que respeitem as singularidades culturais e regionais do povo brasileiro. Assim, de acordo com essa lei, o Estado adota (ao menos no papel) alguns avanços políticos para a educação do campo, como por exemplo: conteúdos curriculares e metodologias que respeitem a diversidade sociocultural dos alunos; autonomia escolar para que as unidades educativas possam organizar seu calendário de acordo com a vida do homem do campo. No Art. 28, fica estabelecido que a educação para o meio rural deve considerar:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada 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. (BRASIL, 1996).

A flexibilização do calendário curricular das escolas do campo permite, por exemplo, que por meio da Pedagogia da Alternância (PA), o jovem camponês inserido no processo de educação formal, adquira um conjunto

**9.** Compreende-se o tipo de cultivo da terra realizado (exclusivamente nas pequenas propriedades rurais) por pequenos agricultores, tendo como mão de obra essencialmente os membros da família. A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu artigo 3º define o que é agricultura familiar.

de saberes em tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) (RIBEIRO, 2008; SANTOS, 2015; SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015). Na escola, o jovem pode adquirir os conhecimentos científicos e técnicos e, em sua casa, os valores da família, os valores comunitários e os saberes da terra. Ainda segundo esses autores, a PA contribui para a formação das crianças e jovens camponeses porque suscita nestes “a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva e o fortalecimento das famílias do campo na tentativa de envolver os sujeitos na busca de um mundo mais solidário, justo, humano e ético” (SANTOS, 2015).

Apropriar a PA como alternativa à formação para os camponeses significa criar condições para que tais atores em processo de formação tenham acesso a uma escola condizente e articulada com a realidade dos povos do campo, ao mesmo tempo, contribuindo para a permanência das crianças e jovens junto à família, à sua cultura e às atividades recorrentes no campo (SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015).

As iniciativas dos movimentos sociais atuam como contrapartida pelo abandono do poder público em relação à educação do campo, pois é enfatizado e defendido pelos movimentos que o campo é um lugar de múltiplas aprendizagens, de diversidade cultural, que os povos que lá vivem possuem histórias e precisam ser respeitados. Por isso, a partir da década de 1990, acontecem diversos eventos públicos no Brasil que giram em torno da temática, como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, organizado pelo MST, com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e demais entidades parceiras (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Nesse evento, surgiu a ideia de se criar uma Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, sendo que os intermediadores dessa discussão estariam baseados na participação popular dos

homens e das mulheres que vivem no campo, tendo em vista que estes são os sujeitos a que se destina essa modalidade de educação.

Assim, após períodos de debates e articulações, é realizada em 1998 a “I Conferência nacional por uma educação básica do campo”, organizada por MST, UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nesse evento, os debates gravitaram em torno da formação dos jovens/povos do campo, face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e formação do corpo docente (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; SANTOS, 2015).

No dia 16 de abril de 1998, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, de acordo com Santos (2015), surge em virtude de um debate coletivo efetuado no I ENERA. O PRONERA significa o compromisso firmado entre o Governo Federal, as Instituições de Ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais, levando em consideração a diversidade dos atores sociais que lutam pela terra no país (BRASIL, 2004).

A utilização da expressão “educação do campo” em substituição ao nome “educação básica do campo”, surge no contexto da I Conferência Nacional realizada em 1998. A consagração do nome educação do campo dá-se mediante as discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, no período de 26 a 29 de novembro de 2002, o que foi, de fato, confirmado na II Conferência Nacional, em julho de 2004 (CALDART, 2012). Por isso, “a educação do campo como prática social ainda em construção histórica, se constitui como uma luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos e não apenas com seu nome” (CALDART, 2012, p. 261).

Durante o ano de 2004, é criada

a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC). Essa Secretaria também passou a contar com uma Coordenação Geral da Educação do Campo, a fim de tratar das problemáticas pertinentes ao campo, tendo em foco suas particularidades e singularidades. E por meio de algumas ações políticas desenvolvidas pela SECAD surgiram diversos programas e projetos, embora “pontuais”, como: Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, Programa Escola Ativa, dentre outros.

Embora tenha obtido conquistas importantes, como a implantação de mais de 42 cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento em educação do campo pelo MEC (Edital de Seleção nº 02/2012), por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com o objetivo de promover a formação inicial de professores para atuarem nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Atualmente a educação do campo enfrenta muitos desafios, como garantias de continuidade das ações da política pública para o seu fortalecimento e manutenção de escolas no campo. Desse modo, a formação de professores nesses cursos de licenciatura do PRONACAMPO representa um meio importante para fortalecer a educação do campo, já que há um grande déficit de professores no meio rural com formação mínima exigida pela legislação vigente. Segundo dados do Censo Escolar 2010, divulgados pelo movimento Todos Pela Educação (2017), em 2010, existiam no Brasil 95.373 educadores, sem a formação mínima exigida pela legislação, atuando nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas situadas no meio rural. Isso significa que 49,9% desses professores não têm formação inicial.

## **Considerações finais**

O presente trabalho, resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativo-interpretativista, desenvolveu um levantamento histórico de como a formação socioeconômica do Brasil, fundada no latifúndio, negou o direito à educação, principalmente à educação do campo, para as classes sociais menos favorecidas do contexto rural brasileiro. Esse cenário é reflexo do modo como a educação foi historicamente “negada” nas primeiras constituições do país, posto que, apenas a elite agrária considerava-se portadora de tal direito. Quando ofertada para as comunidades camponesas, a educação tinha alicerces curriculares urbanos, ou seja, era uma educação rural com conteúdos da escola da cidade, totalmente desconectada da realidade camponesa.

Por isso, o percurso histórico construído pelos movimentos sociais entende que seus ideais não se tratam de lutar apenas pela educação ou em defesa da escola do campo, mas que essa luta deve estar vinculada ao debate sobre a Reforma Agrária. Em tese, não haverá educação do campo se o espaço do campo for reduzido aos projetos do agronegócio, que expulsa os camponeses de suas terras. Por isso, o campo é configurado como um território de intensas disputas de poder, cujos conflitos têm gerado a morte de inúmeros trabalhadores rurais.

Embora alguns avanços políticos sejam constatados no âmbito da educação do campo (mais recentemente), alguns percalços comprometem o alcance dos resultados, por exemplo, embora a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) apresente referência para educação a ser ofertada aos povos do campo, o que se pode constatar na prática é uma mera “adaptação” do sistema de ensino da cidade para a população do campo. Prova disso são os currículos adotados para as escolas do campo, os quais não passam

de mera cópia de uma educação urbanocêntrica.

Outro fator que compromete as conquistas para a educação do campo é a implementação nos municípios de recursos estaduais e federais destinados ao transporte escolar, o que de certa forma contribui para o fortalecimento do ensino nos grandes centros (SANTOS, 2015). Assim, os alunos que vivem nas áreas rurais são simplesmente “transportados” até a escola da cidade mais próxima, implicando no fechamento de muitas escolas do campo (LIMA; SILVA, 2015).

Com essas linhas, constata-se que os desafios pelo direito a uma educação do campo de qualidade, que valorize o homem que vive no campo, é uma luta contínua e histórica.

Evidentemente, é um processo em construção, que se faz nas conferências, nos fóruns, nos órgãos públicos vinculados à educação, nos assentamentos, nos acampamentos e, principalmente, no campo. E algumas conquistas já podem ser visualizadas, como a implantação das licenciaturas em educação do campo pelo Ministério da Educação em parceria com universidades públicas das diferentes regiões brasileiras, cujo objetivo é promover a formação inicial de milhares de educadores para atuar nas escolas do campo. Portanto, o fortalecimento da educação do campo depende, em muito, da formação dos professores.

## Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 376 p.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 216 p.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2000. 568 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, RJ, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 31 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. 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. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília, DF: MDA, 2004.

BUENO, E. **Brasil**: uma história – cinco séculos de um país em construção. São Paulo: Leya, 2010. 480 p.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2000. p. 23-48. (Coleção Por uma Educação do Campo III).

CARVALHO, J. M. **A cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 256 p.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, Ano V, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GEHRKE, M. Organização do trabalho pedagógico da escola do campo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação do campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. 231 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 176 p.

HENRIQUE, R. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/Secad, 2007. 81 p.

LEINEKER, M. S. L.; ABREU, C. B. M. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. In: **Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa da Região Sul**. 2012, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>>. Acesso em: 16 de maio 2017.

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, ago./dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>.



MARIN, J. O. B. et al. O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 50, n. 4, p. 763-786, out./dez. 2012. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032012000400010>.

NASCIMENTO, M. I. M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Unicamp: Histedbr. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293-299. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-84782012000300023>.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>.

SANTOS, R. B. **Histórico da educação do campo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfLwAB/historia-educacao-campo-no-brasil>>. Acesso em: 16 de dez. 2015.

SILVA Jr., A. F.; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando**: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Uberlândia, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

SILVA, C.; ANDRADE, K. S.; MOREIRA, F. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. **Acta Scientiarum**: Language and Culture, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out./dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>.

**TODOS pela educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/22215/metade-dos-professores-que-leccionam-na-zona-rural-nao-tem-formacao-adequada>>. Acesso em: 21 out. 2017.

VILLA, M. A. **A história das constituições brasileiras**. São Paulo: Leya, 2011. p. 116.

Submetido em 18 de junho de 2017.

Aprovado em 18 de outubro de 2017.