

EDUCAÇÃO DO CAMPO: um direito fundamental do camponês

Vitor Josias Gomes dos Santos¹

Agdália Gomes dos Santos²

RESUMO

O presente artigo objetiva ‘investigar sobre a Educação do Campo como direito fundamental na Constituição federal brasileira’, enfatizando a relevância do Poder constituinte ou das revoluções sociais como ponto de partida para criação das leis. Para isso, foi feita uma retrospectiva na história da humanidade anterior à elaboração e promulgação das Constituições existentes no mundo, como por exemplo, na França, México, Estados Unidos, Brasil e outros, que foram formuladas a partir do poder constituinte. O estudo teve como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo por se tratar de uma discussão sobre seres humanos, e bibliográfica por ser baseado em leituras de livros, legislações, artigos científicos e outros materiais encontrados na Internet. Teve como resultado a confirmação de que a Educação do Campo é uma conquista do Poder constituinte brasileiro formado pelo Movimento dos Sem Terra, em prol de um ensino voltado para as pessoas do campo, e que se tornou lei constitucional em favor dos camponeses.

Palavras-chave: Poder constituinte; Constituição brasileira; Ensino rural; Trabalhador rural; Garantia constitucional.

¹ Acadêmico do curso de direito na Faculdade de Colinas do Tocantins-FACT. Foi estagiário do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins entre fevereiro de 2018 e dezembro de 2020, sendo lotado na Comarca de Colinas do Tocantins. Atualmente é estagiário da Defensoria Pública do Estado do Tocantins (2021). Possui artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e apresentação de trabalhos em eventos regionais e internacionais.

² Graduada em Letras pela Faculdade Integrada de Ensino de Colinas/TO – FIESC. Pós-graduada em Docência Superior em Metodologia Ativa de Aprendizagem no Centro Universitário Uni América. Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Bolsista da CAPES. Registro meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo para realização desta pesquisa.

ABSTRACT

This article aims to ‘investigate Rural Education as a fundamental right in the Brazilian Federal Constitution’, emphasizing the relevance of Constituent Power or social revolutions as a starting point for the creation of laws. For this, a retrospective was made in the history of humanity prior to the elaboration and promulgation of the Constitutions existing in the world, as for example, in France, Mexico, United States, Brazil and others, which were formulated from the constituent power. The study's methodology was qualitative research because it is a discussion about human beings, and bibliographic research because it is based on readings of books, legislation, scientific articles and other materials found on the Internet. It resulted in the confirmation that rural education is an achievement of the Brazilian constituent power formed by the ‘Movimento dos sem Terra’, in favor of education aimed at rural people, and which became a constitutional law in favor of peasants.

Keywords: Constituent power; Brazilian constitution; Rural education; Rural worker; Constitutional guarantee.

Recebido em: 30 de janeiro de 2022

Aceito em: 27 de setembro de 2022

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre a Educação do Campo como um direito fundamental do povo camponês, que é um debate oriundo do poder constituinte ou revoluções realizadas no meio social pelas antigas gerações, e por consequência se transformou no documento denominado como Constituição, criada em várias nações como um norteador das normas ou Leis que direcionam um povo.

Dentre estas nações, o Brasil, que promulga Constituição, segundo Castilho (2010), desde o ano de 1824 até 1988, sendo esta trajetória um processo gradativo de evolução dos textos constitucionais, uma vez que estes são reformulados por meio de emendas e outros dispositivos jurídicos para atender as demandas sociais dos cidadãos brasileiros.

Ressalta-se que a educação como direito fundamental foi abordado por algumas Constituições no decorrer da história, como as Constituições de 1824,1891,1934,1967 e a de 1988, contudo foi nesta última que ganhou notoriedade enquanto direito de igualdade ou de ser para todos, independentemente da classe, da cor, do sexo e de qualquer característica que ofereça diferença de um sujeito para o outro. E, para melhor atender os sujeitos no direito à educação surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB, Lei nº 9394/1996, em complemento à Constituição de 1988, e como disciplina da educação escolar e se desenvolve por meio do ensino nas Escolas.

Dentro deste contexto, teve o advento das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, reivindicando uma Educação no/do Campo, como defende Caldart (2009), pois são necessárias políticas públicas que ofereçam para o campo uma educação específica que atenda o contexto de vida dos camponeses.

Este estudo tem como objetivo geral investigar sobre a Educação do Campo como direito fundamental na Constituição Federal brasileira. Mediante toda esta discussão, é possível levantar uma questão problema que é: Por que a Educação do Campo é um direito oriundo do Poder constituinte transformado em Constituição? – A hipótese inicial é a de que a Educação do Campo surge de reivindicações do MST, o que por sua vez na concepção de Negri (2002) é um poder constituinte que instigou o surgimento de leis, como por exemplo, o Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, complementando a Constituição de 1988 e a LDB.

A Educação do Campo também é constituída de princípios pela legislação que são descritos no Artigo 2º do Decreto 7.352/2010, que são: o respeito à diversidade no campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia (BRASIL, 2010).

Deste modo, este estudo escreve sobre o poder constituinte e a origem da constituição; educação como direito na Constituição brasileira; Origem da Educação do Campo: uma luta dos Camponeses pelos Direitos Fundamentais; Educação e Constituição na escola como política necessária na modernidade.

2 PODER CONSTITUINTE: origem da constituição com os direitos fundamentais, como a educação

É relevante iniciar esta discussão mostrando que antes da Constituição e para existência dela foi necessário que pessoas no passado fizessem reivindicações em suas nações em prol de ações governamentais que atendessem suas necessidades, o que é definido por Negri (2002, p. 8-13) como poder constituinte, ou seja, foram as lutas de gerações que ficaram registradas nos países como Constituição.

Castilho (2010, p.57) mostra que as constituições surgiram em várias nações como França, Estados Unidos da América, México, Brasil e outras nações por várias razões, tais como: reivindicações populares por direitos como saúde, educação, melhores condições de trabalho, e melhor qualidade de vida.

Ressalta-se que, no seio das revoluções liberais, as constituições foram declaradas com escopo de organizar o poder do povo, dar maior garantia da participação política, instituir a cidadania, impor limites ao poder do soberano, dentre outros. Dentre as reivindicações, cita a Revolução Francesa a partir da qual surge uma das Constituições mais democráticas do mundo, a Constituição Francesa de 1789, a qual é semelhante à Constituição mexicana e à brasileira.

Assim, pode-se afirmar com as palavras de Negri (2002, p. 16-20) que historicamente o poder constituinte advém da filosofia e da política, por meio de grandes estudiosos, tais como: Maquiavel (1469-1527), que marca a Idade Média com a sua principal obra, “O príncipe”, defendendo o poder de governo absoluto; Espinosa (1632-1677), com a teoria panteísta, enfatiza que tudo que existe é composto por Deus; e Marx (1818-1883), faz críticas radicais ao capitalismo e idealiza uma sociedade sem divisão de classes e igual.

Maquiavel tinha como principal ensinamento a supremacia governamental, por meio da figura de um príncipe, como modelo de monarca republicano na Itália, ou um modelo de governo soberano, que tivesse poder sobre todos, já que a ideia era de poder absoluto.

Já a teoria de Espinosa é explicada por Negri (2002, p. 155), com base em um livro escrito por ele, “Anomalia selvagem”, considerado naquele tempo uma ideia anormal por discutir ideias contrárias à religião e à política existente à época. Mas, ao mesmo tempo,

defende a figura de Deus como um ser supremo, poderoso, natural e como a explicação para toda existência.

Negri (2002) apresenta também a teoria marxista explicando que passa por reflexões da sociologia, economia e filosofia, porque discute os conflitos sociais, defende a interação de classes, instiga a luta pelas mudanças sociais, ideias que analisam e criticam o capitalismo, sempre em defesa da classe menos favorecida ou do proletariado, que para Marx, é explorado pela burguesia, que geralmente controla o Estado e detém os meios de produção, dentre outros.

De acordo com Caixeta (2016), o estudioso Negri apresenta em suas pesquisas alguns momentos históricos com a efetivação da prática do poder constituinte, por meio “da análise das mutações no início do Renascimento observadas por Maquiavel, durante a Revolução Inglesa com Harrington, a Revolução América e Francesa, até chegar na crítica marxiana do capitalismo; vemos a introdução do poder constituinte em sua forma mais vigorosa.” (CAIXETA, 2016, p.80).

Estas práticas supracitadas contribuíram para Negri (2002, p. 7) afirmar que “falar de poder constituinte é falar de democracia. [...]” Caixeta (2016) acredita que Negri (2002, p. 447), considera ainda que o poder constituinte é o motor ou expressão principal da revolução democrática. E argumenta frisando que:

[...] o poder constituinte é um sujeito. Este sujeito, esta subjetividade coletiva, desprende-se de todas as condições e contradições aos quais a sua força constituinte é submetida nos momentos cruciais da história política e constitucional. Este sujeito não é progressivo; ao contrário, é a antítese contínua de toda progressão constitucional: tanto o seu nascimento como a sua ruptura ocorrem contra o processo constitucional e o sujeito constituinte nunca se submete à permanência estática e cerceadora da vida constitucional.

Percebe-se assim que o poder constituinte não é algo inerte, já que emerge da realidade concreta presente no meio social, o que por sua vez esta propício às mudanças ou alterações. Na concepção de Negri (2002, p.56), “o estudo sobre o poder constituinte tem como base a conduta de análise “da potência do homem contemporâneo.”

Segundo Caixeta (2016), Negri nunca foi inovar conceitualmente na perspectiva do poder constituinte, dando outras conformações ainda não exploradas. A sua motivação era outra: é o de abrir as possibilidades para a modernidade, de dar alternativas para as soluções dos nossos problemas. O que motiva toda a sua pesquisa e todo o seu projeto é “[...] explorar a criatividade produtiva do ser humano.” (CAIXETA, 2016, p. 97).

Negri (2002, p.14) afirma que o poder constituinte acontece com a capacidade humana de crescer por meio de suas opiniões revolucionárias diante das diferentes situações, com escopo de construir história e principalmente inovar. O que de acordo com Caixeta (2016, p.35) “antes de ser o pressuposto da instauração da constituição, o poder constituinte é o motor da revolução permanente.”

Observa-se que Negri (1993), por meio de suas teorias, destaca a relevância das revoluções humanas, e conseqüentemente o legado político e jurídico deixado pelos antepassados, que contribuíram para a elaboração (sugestão: construção) dos direitos humanos ou fundamentais nas diversas sociedades. Interessante enfatizar que as lutas da época das revoluções liberais e da atualidade surgiam e surgem pelos anseios e desejos por mudanças na realidade.

Negri (2002, p. 39) afirma que o poder constituinte “[...] significa estabelecer uma relação contínua entre poder constituinte e revolução, uma relação íntima e circular, de modo que, onde o poder constituinte estiver, esteja também a revolução.”

Neste contexto, é imprescindível enfatizar que a construção de direitos humanos ou fundamentais iniciaram com as revoluções francesa, inglesa, americana e russa, lembrando que cada luta teve um objetivo diferente. Todavia, todas estas nações chegaram à mesma finalidade, a elaboração da Constituição como normas ou leis que são necessárias em todos os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos da sociedade.

Nas palavras de Negri (2002, p. 203), o poder constituinte compreende-se “[...] como possibilidade sempre aberta do processo revolucionário.” Isso pode ser observado nos objetivos das revoluções de algumas nações destacadas nas linhas seguintes.

Os ingleses no século XVI e XVII tinham como sistema econômico o mercantilismo e, assim, acumulavam capital, todavia, o poder absolutista interrompeu a desenvoltura mercantilista, o que impediu a expansão do capitalismo. Assim, os burgueses daquela época foram instigados a lutar pela liberdade e, conseqüentemente, sendo contrários à ideologia absolutista conseguiram o poder político, erradicou o absolutismo monárquico, mudando para a monarquia parlamentar. Estas ações revolucionárias contribuíram para a elaboração do pensamento iluminista de John Locke. Ressalva-se que esta revolução teve como base a teoria iluminista, que defendia a liberdade e a igualdade de direitos, colaborando para impulsionar o principal motivo que era a luta pelos interesses e privilégios.

Na França, em 1789, eclodiu a denominada revolução francesa, que surge em oposição ao absolutismo e ao mercantilismo, sendo estas lutas baseadas no iluminismo de René Descartes, no pensamento racionalista de Isaac Newton, os quais contribuíram com as ideias iluministas para as mudanças de mentalidade da sociedade europeia, influenciando diretamente para a efetivação da revolução francesa.

Interessante frisar que a revolução francesa serviu de modelo político para diversos países no mundo, dentre aqueles que buscavam o poder burguês. Sendo assim, toda a Europa se uniu à França em prol dos mesmos ideais de lutas baseados em Karl Marx e Engels, uma vez que estes defendiam a liberdade burguesa e a independência dos cidadãos.

Destarte, a luta francesa era contra a desigualdade social e o poder absolutista. Conforme Castilho (2010, p. 40), a França passou a ser conhecida mundialmente como a nação criadora da Constituição democrática e cidadã por ser a primeira no mundo a reivindicar os direitos humanos ou fundamentais.

Em consonância com a discussão anterior, é relevante destacar também a Revolução russa surge com o advento do inconformismo russo por meio dos camponeses, cidadãos em maioria na Rússia. Estes viviam em situação de escassez ou na miséria, uma vez que a economia baseada na agricultura era dominada pelo Czar (governo) e pela nobreza/clero, classes beneficiadas. Já o proletariado vivia à margem destas riquezas, em condição de pobreza extrema.

No século XX, a Rússia estava economicamente decadente por ter deixado de ser subordinada à economia industrial financiada pela Inglaterra e pela França, tornando estes trabalhadores industriais mais humilhados do que os camponeses. Além disso, o país apresentava o cenário assolado pela guerra com o Japão, e para piorar a situação os russos entraram na I Guerra Mundial e tinham governos que não atendiam suas demandas. Negri (2002) conta que os camponeses russos não desistiram da luta ou da reivindicação, e conseguiram implantar o socialismo, conhecido como União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS.

Todo este debate evidencia que os direitos humanos ou fundamentais surgiram do *Poder constituinte ou das muitas lutas* realizadas pelas multidões³, com escopo de serem

³ Conforme Negri (2002, p. 455) “[...] a multidão é multiplicidade infinita de singularidades livres e criadoras.” Na concepção de Negri, multidão é um conjunto de singularidades, sujeitos sociais, que se unem para dar

ouvidas pelo poder governamental, e assim as pessoas serem beneficiadas pelos direitos previstos em textos constitucionais. Negri (2002, p. 48), informa que “todas as revoluções conseguiram efetivar o poder constituinte com a voz da multidão através da democracia”, que “não é uma subespécie do liberalismo ou uma subcategoria do constitucionalismo”, mas uma forma de Governabilidade.

Na concepção de Negri (2002, p. 49), o poder constituinte ou as revoluções só existem por meio dos conflitos, organizados pelo povo em prol de uma nova forma de governo. Deste modo, as lutas acontecidas no passado se transformaram nas Constituições, e nos dias atuais as reivindicações se transformam em emendas constitucionais ou outras leis para atender às demandas do povo em seus variados contextos.

No Brasil, por exemplo, parafraseando Castilho (2010, p. 102), existe promulgação de Constituições desde o ano de 1824, a primeira constituição outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Depois desta, houve várias outras promulgações de constituições até chegar na promulgação da Constituição de 1988, sendo que elas vem se adequando gradativamente quanto aos direitos humanos ou fundamentais. Neste viés é que será realizada uma síntese sobre a previsão do direito à educação nas constituições brasileiras.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, desde o ano de 1824, promulgam-se constituições, mas segundo Castilho (2010, p. 81) somente a Constituição de 1988 trouxe com maior plenitude os direitos fundamentais. Mediante esta informação, este texto abordará as Constituições que mencionam em suas redações o direito à educação.

A Constituição de 1824, por exemplo, trouxe a garantia do ensino primário gratuito a todos e ainda a previsão da criação de escolas e universidades. Nas palavras de Nogueira (2012, p. 86-88), o Artigo 179 da Constituição de 1824 esclarece que:

A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

validade aos seus interesses e reivindicações, tornando uma prática coletiva. Deste modo, a multidão é considerada por Negri uma potência que tem poder de tornar fraco o poder dos soberanos.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas letras, e Artes. (BRASIL, 1824, não paginado).

A Constituição de 1891, segundo Baleeiro (2012, p. 2), coloca a educação como competência dos Estados e da União e estabelece a fundação das escolas públicas. Em seguida, a Constituição de 1934 traz alguns instrumentos de organização do sistema educacional, como: Plano Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação e Recursos financeiros para serem administrados e mantidos pelo Estado e seus respectivos órgãos.

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos do Art. 5º[...].

Ressalva-se que os textos constitucionais de 1946 fazem a união dos princípios estabelecidos nas Constituições de 1891 e 1934. Além disso, é defendido que os Estados fiquem incumbidos da capacidade de legislar sobre o sistema de ensino ou educação. Raposo (2005, p. 2) explica que “a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra [...]”

Relevante frisar que a Constituição de 1967 oportuniza a efetivação do ensino em instituições privadas, como se vê abaixo:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - **Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.** [...]. (BRASIL, 1967, não paginado, grifo nosso).

Mas, além desta abertura ao ensino privado, os textos constitucionais de 1988 são referências fundamentais para a consolidação da educação como direito de todos os sujeitos ou cidadãos, como mostram alguns de seus artigos.

O Art. 6º da Constituição de 1988 descreve que: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência

social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, [2022a], não paginado).

O Art. 205 complementa afirmando que “a educação é direito de todos e um dever do Estado. Sua promoção tem como fins o desenvolvimento tanto da pessoa quanto da própria sociedade.” (BRASIL, [2022a], não paginado).

Com a mesma relevância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ou a Lei nº 9394/96, traz diversas evoluções para a educação brasileira, dentre elas as ideias norteadoras no que se refere à didática, à metodologia, dentre outras para a efetivação da Educação do Campo. E para maior garantia da Educação do Campo nasceu o Decreto nº7352/2010, que trata da política educacional do campo, assim como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Ressalta-se que a Educação do Campo veio como resultado das diversas reivindicações realizadas pelos camponeses nos vários assentamentos brasileiros por escolas para instruírem seus filhos, mas com a exigência de que este ensino atenda às peculiaridades dos povos do/no campo.

Assim, como aconteceu no Estado do Tocantins, segundo Silva (2020, p. 50), destaca:

Nas diferentes lutas que os povos do campo (assentados e reassentados da reforma agrária, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores, artesanais, acampados, meeiros, arrendatários e demais populações) travaram no Tocantins, especialmente pela reforma agrária, em um estado dominado pela grande propriedade de terra e no agronegócio (produção de bovino, soja, milho, eucalipto, etc.), muito sangue dos trabalhadores foi derramado principalmente na década de 1970 e 1980. Homens como o Padre Josimo e ‘Zé de Deus’ tiveram suas vidas ceifadas quando lutavam ao lado dos camponeses na borda dos latifúndios para que estes sujeitos coletivos tivessem direito a um pedaço de terra para se estabelecer e ter dias de vida em condições melhores. [...] Depois de conquistar um pedaço de chão, a luta do camponês ainda não se encerra. Reforma Agrária não se resume em garantir aos trabalhadores uma gleba de terra. Na sequência, o Estado precisa implementar as políticas públicas necessárias (Educação, saúde, infraestrutura, etc.). [...].

Conforme Almeida (2016, p. 35), a Educação do Campo deve ser voltada ao conjunto da classe trabalhadora do campo (camponeses, quilombolas, povos tradicionais, diversos tipos de assalariados), que está vinculada à vida e ao trabalho no meio rural.” Libâneo (2006) explica que a escola precisa efetivar o seu papel de preparar as novas gerações diante das novas demandas contemporâneas, dentre elas a cidadania. Pentecado (2007, p. 23-24) afirma que a cidadania se refere a um “Estado de Direito que ganha corpo nas sociedades em que a

organização política (o poder de tomar decisões e de administrar a vida pública) se orienta por princípios democráticos.”

Diante do exposto, é legítimo que os camponeses sejam beneficiados pela Educação do Campo, já que estes têm o direito de tomar e participar das tomadas de decisões existentes na sociedade, assim, devem aprender sobre o lugar onde vivem. Esta prática se dá por meio de uma educação no/do campo.

3.1 Origem da educação do campo: uma luta dos camponeses pelos direitos fundamentais

O surgimento da Educação do Campo, segundo Molina (2020, p. 89), ocorreu “[...] há 20 anos de resistência e do protagonismo dos sujeitos organizados em luta pela Reforma Agrária. Lembremo-nos que, foi no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, que ocorreu na UnB [...].”

Então, foi neste encontro de comemoração dos 10 anos do setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST que, pela primeira vez, houve discussão sobre a realização de uma Conferência Nacional de Educação do Campo, que ocorreria no ano seguinte ou em 1998. Mas, afinal, o que é a Educação do Campo? Arroyo (2011, p. 12 *apud* SILVA, 2018, p. 55) afirma que:

[...] a educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.

Para explicar sobre a história da Educação do Campo é preciso fazer uma retrospectiva na história da sociedade brasileira, visto que antes de implantar a ideia da Educação do Campo, as escolas da zona rural eram tratadas meramente como educação rural. Silva (2006) afirma que as escolas rurais possuíam características específicas, como salas multisseriadas e um ensino tradicional sem contextualização com a realidade, ou seja, um ensino-aprendizagem baseado na concepção urbana, distante da realidade campesina. Segundo o autor o ensino na escola do campo deve ser uma educação no/do campo.

Silva (2006, p. 73) ainda explica que a Educação do Campo é “a valorização da cultura, do modo de vida, dos valores”, e da concepção de que, sem esta educação, o homem do campo e sua cultura estariam condenados a ficar à margem da sociedade.”

Destarte, é possível presumir que a Educação do Campo nasce do poder constituinte, considerando a argumentação de Negri (2002, p. 40) quando afirma que “o poder constituinte manifesta-se como expansão revolucionária da capacidade humana deconstruir a história, como ato fundamental de inovação e, portanto, como procedimento absoluto.”

Sendo estas também as ações dos trabalhadores por meio dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST, demonstrou-se capacidade humana de revolução por meio das reivindicações para implantação de escolas nos assentamentos, e com isso construíram suas histórias e conseguiram a efetivação de seus direitos por meio da criação de leis e outras garantias. Como mostra Silva (2006, p. 73), “A escola é uma exigência imposta pela realidade dos alunos em idade escolar que acompanham seus pais nas ocupações de terra. A educação é defendida não como um fim de si mesmo, mas como instrumento de luta pela terra e por condições da vida, de afirmação de identidade.”

Nesta perspectiva, a ideia de Educação do Campo veio com o MST, distinguindo-se de educação rural, pois a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que valoriza a cultura camponesa e não pode ser apenas uma tipologia de reprodução da desenvoltura urbana. Silva (2006, p. 73), reverbera que “a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano.”

Apesar de a Educação do Campo existir e funcionar no território brasileiro, enfrenta muitos desafios e desigualdades como defende Maria (2020, p. 3), pois as escolas rurais possuem estruturas precárias em todos os aspectos. Como, por exemplo, na estrutura física, profissional e pedagógica, devido à falta de políticas públicas pertinentes e eficazes.

Neste aspecto, são necessárias políticas públicas para oferecer desenvolvimento de qualidade para as várias escolas que precisam construir e reconstruir as suas estruturas físicas, as suas técnicas pedagógicas, e enfim, que haja realmente a implantação da Educação do Campo para se trabalhar dentro do universo dos sujeitos. Considerando que o campo é um universo heterogêneo, diverso, não se pode elaborar uma política de educação única para os camponeses, mas precisa ser um ensino que atenda e caracterize o campo em sua pluralidade.

Conforme Silva (2018, p. 57), o termo política pública é pouco conhecido pelo seu significado no meio social, mesmo sendo muito utilizado nas gestões governamentais. Assim, as políticas públicas são ações que efetivam os direitos dos cidadãos na sociedade, a partir das cobranças realizadas pelos sujeitos à administração pública em prol da melhoria “dos serviços públicos que são de responsabilidade do Estado: Educação, Saúde, segurança, assistência social, entre outros.”

Nesta lógica, o poder governamental, por meio da Educação do Campo, tem o objetivo de contribuir para a formação das pessoas para que elas ajudem na desenvoltura dos seus ambientes com agregação de suas experiências aos saberes formais, o que colabora também para a sociedade como um todo. Na verdade, o ato de educar no/para o campo é conectar a zona rural ao mundo da tecnologia, da globalização e da comunicação ubíqua, como defende Santaella (2013, p. 27), que a era digital faz com que as pessoas viagem todo o planeta sem sair do lugar por causa da conexão realizada pela comunicação ubíqua.

Ensinar na zona rural, respeitando suas características próprias, é o mesmo que interligar estes fazeres tão importantes para a economia, cultura, política e para a história da humanidade ao mundo globalizado, que necessita tanto dos saberes urbanos quanto dos saberes rurais, já que toda a origem dos alimentos está no campo. Ou seja, o campo é uma das molas propulsoras do planeta terra, daí a importância de ter um currículo próprio, uma didática e uma metodologia pedagógica, respeitando a identidade de cada localidade.

Todavia, no Brasil, a Educação do Campo ainda não é prioridade, como argumentam Lima e Silva (2015, p. 241): “A população camponesa esteve ao longo da história do Brasil excluída de todas as políticas públicas, principalmente as da área de educação e saúde. O resultado disso, ainda hoje, é o alto índice de analfabetismo e a baixa escolarização no campo.”

Neste contexto, é relevante evidenciar as palavras de Lima e Silva (2015), os quais acreditam que se “os movimentos sociais que representam os povos do campo e a comunidade interessada tiverem uma maior participação nas decisões nas diferentes instâncias governamentais, certamente conseguirão melhores condições de oferta da educação para as comunidades do campo [...]” (LIMA; SILVA, 2020, p. 251).

Deste modo, a Educação do Campo deve ser prioridade da Constituição brasileira nesta era digital e moderna. Uma vez que, o camponês é um cidadão tão importante e pertinente

quanto aos demais na desenvoltura da nação brasileira no que se refere ao trabalho com a terra e na provisão das riquezas alimentares e na inserção de seus valores e culturas.

4 EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO: política necessária na modernidade

Na era contemporânea ou da globalização, no território brasileiro se elege a Constituição Federal Brasileira de 1988 como base para a garantia dos direitos humanos/fundamentais, especialmente aos grupos minoritários que sofrem com a desigualdade no usufruto dos direitos, como é o caso dos camponeses que necessitam de uma educação de qualidade que atenda aos seus anseios.

Como Schmitt (2007) elucida que “a Constituição é decisão política fundamental.” Em outros termos, é a Constituição com os direitos fundamentais dos cidadãos que precisam ser usufruídos por todos. Inclusive, os camponeses em seus lugares de convívio devem usufruir destes direitos, como por exemplo, ter educação e saúde de qualidade e todos os outros direitos fundamentais que atendam suas necessidades e peculiaridades.

Como defendem Cardoso Filho e Silva (2017, p. 69), a escola do campo deve ter características campesinas, e não urbanas:

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 campesino.

Diante do exposto, é possível afirmar que quando os sujeitos sociais são atendidos em seus direitos se efetiva a “democracia e a cidadania”. Mas, quando não usufruem destas garantias legais os sujeitos tornam o assunto uma causa de luta, já que a Constituição tem como política a garantia dos direitos aos cidadãos.

Neste contexto, as pessoas na atualidade podem discutir diferentes temáticas no meio social, dentre elas: o racismo, a orientação sexual, sexualidade, a pobreza extrema, tecnologia, déficit na educação causado pelas discrepâncias de desigualdades visibilizadas no Ensino Remoto Emergencial na pandemia da Covid-19, enfim, vários outros assuntos pelo teor democrático existente, e entrelaçada a isso, a efetivação da educação.

Por isso, é preciso que seja uma Educação do Campo de qualidade, que não seja um ensino descontextualizado da realidade dos discentes, e sim que seja este acoplado a realidade dos camponeses nesta era digital ou globalizada do século XXI.

Nas palavras de Bauman (2011), a realidade do século XXI é denominada como uma modernidade líquida, porque tudo passa com muita velocidade e incerteza. Situação que requer da escola, maior agilidade na proposta e nas técnicas de ensino, as quais devem acompanhar a evolução tecnológica e globalizada.

Mas, segundo Latour (2000, p. 51), “jamais fomos modernos no que se refere a Constituição, pois a modernidade nunca iniciou e que o mundo jamais foi moderno, porque o registro constitucional é apenas uma releitura da nossa história.”

Fato é que tanto a Constituição quanto a educação são políticas fundamentais para o equilíbrio social, cultural, político e histórico, atendendo a realidade dos cidadãos da nação. Como defende Freire (2020), as aulas na escola devem ser ministradas relacionando os conteúdos com a realidade vivenciada pelos alunos e oferecendo a eles uma igualdade de ensino, enquanto direito que atende a heterogeneidade no que se refere aos seus contextos.

Nas palavras de Freire (2020), é possível compreender que o ensino-aprendizagem da educação escolar deve alcançar as demandas de cada contexto com seus diferentes sujeitos com suas respectivas culturas e saberes, como por exemplo, os camponeses nas suas inúmeras realidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre educação é amplo, significativo e pertinente, especialmente na sociedade brasileira que é vasta e continental, por ser formada por uma grande pluralidade de saberes. Nesta perspectiva, tanto a Constituição quanto os direitos por ela constituídos precisam ser entendidos. É com este intuito que as leituras discorreram sobre a origem dos direitos fundamentais ou humanos, que nasceram da Constituição, a qual veio do poder constituinte efetivado pelas várias gerações da sociedade humana em todo o mundo.

Deste modo, descobriu-se que as constituições surgiram como forma de registro para as reivindicações, as quais se tornaram regras ou leis de cada povo em seus respectivos países. E, assim, a educação surge no Brasil por meio dos textos constitucionais, já que se promulgaram

várias constituições, dentre elas destacam-se as de: 1824, 1891, 1934, 1937, 1967 e a de 1988 que escreveram sobre o direito à educação.

Porém, a que mais enfatizou sobre este direito foi a Carta Magna de 1988, a qual é considerada, conforme Castilho (2010, p. 108), a mais completa em direitos fundamentais e humanos. Então, a educação é garantida por meio de várias modalidades para alcançar todos os cidadãos, independentemente da sua classe social, orientação sexual, cor e outras características peculiares. Daí a grande dinâmica do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST em lutar por uma educação específica aos camponeses ou aos povos do campo.

Por entender que este povo com seus saberes particulares é parte integrante do resto do planeta, enquanto economia, política, cultura e sociedade, e que precisam ser percebidos e deixarem de serem invisíveis para o governo, para a sociedade civil para o Direito. Neste debate, é possível afirmar que o objetivo foi alcançado na realização da investigação sobre a Educação do Campo como direito fundamental da Constituição, pois descobriu-se que ela é fruto do Poder constituinte, já que se tornou lei educar no/para o campo, ou seja, a educação voltada para os povos que vivem na zona rural deve ser no/do campo, como defende Caldart (2009).

Igualmente, o problema levantado no início é respondido e confirma a hipótese, visto que a Educação do Campo é oriunda do poder constituinte e se transformou em texto constitucional na nação brasileira.

Este assunto não finaliza, por ser uma área do saber ampla e necessária. Por isso, este texto é apenas um ponto de partida para outros estudos no âmbito acadêmico. Educar é adentrar os vários mundos peculiares existentes e ao mesmo tempo é garantir direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. Movimentos Sociais do Campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do Campo do Tocantins. *In*: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (org.). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016. p. 25-52.

BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras/1891**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022a]. não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022b]. não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **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. não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Brasília, DF: [1834]. não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAIXETA, Renato Reis. **Antônio Negri e o poder constituinte: o conceito de uma crise**. 2016. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15018/1/2016_RenatoReisCaixeta.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 147-160.

CARDOSO FILHO, Ilário Dias; SILVA, Cícero da. Reflexões sobre a Educação do Campo: revisitando a história do Brasil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-v16n32017art05>. Acesso em: 22abr. 2022.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos**: processo histórico – evolução no mundo, direitos fundamentais: constitucionalismo contemporâneo. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. Campinas: Paz e Terra 2020.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Manoel Messias Antônio de; SILVA, Cícero da. 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, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MARIA, Vanessa Andriani. O ensino remoto e os impactos da Covid-19 nas escolas do campo. **Inventário**, n. 28, p. 124-137, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo das IFES no Brasil. In: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero da (orgs.). **Educação do campo**: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 85-112.

NEGRI, Antônio. **A anomalia selvagem**: poder e potência em Spinoza. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

NEGRI, Antônio. **O Poder constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Antônio Negri; Tradução Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições Brasileiras/1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

PENTEADO, H.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHMITT, Carl. **O Guardião da Constituição**. Tradução de Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SILVA, Cícero da. Tocantins, um berço de lutas: como nasce a Pedagogia da Alternância no estado mais jovem do Brasil. *In*: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero da (orgs.). **Educação do campo**: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 49-83.

SILVA, Cícero da. Políticas públicas para Educação do Campo e formação de professores. *In*: ARAÚJO, Gustavo Cunho de; MIRANDA, Cássia Ferreira; RUAS JUNIOR, José Jarbas Pinheiro; SILVA, Mara Pereira da (orgs.). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2018. p. 51-74.2 v.

SILVA, Lourdes Helena da. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In*: BOF, A. M. (org.) **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.